

SÔNIA ALVES

***PROFESSORES EFETIVOS, PROFESSORES SUBSTITUTOS:
caminhos de persistência e rendição norteados pelo tipo de
contratação.***


*Dissertação apresentada para obtenção do título de MESTRE
EM PSICOLOGIA, no Programa de Mestrado de Psicologia
da Universidade Federal de Santa Catarina, sob orientação
da Professora Doutora Carmen Silvia de Arruda Andaló.*

ILHA DE SANTA CATARINA, OUTONO DE 1998

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Dissertação defendida e aprovada como requisito básico para obtenção de Grau de Mestre, no Programa de Pós-Graduação, área de concentração Psicologia e Sociedade, pela banca examinadora composta pelos seguintes professores:

Aprovado pela banca examinadora em 16 de junho de 1998.


Prof^o Dr. JOSÉ GONÇALVES MEDEIROS - Coordenador Programa


Prof^a Dr^a CARMEN SILVIA DE ARRUDA ANDALÓ - Orientadora


Prof^a Dr^a LEDA SCHEIBE - Titular


Prof^a Dr^a ANDREA VIEIRA ZANELLA - Titular

AGRADECIMENTOS

À professora Bete Leal, que nos idos de 1993 fez nascer em mim, a paixão pela pesquisa.

Às professoras Diana Carvalho, Eloisa Rocha e Francisca Giron pelo estímulo e orientações ao concurso de mestrado.

À professora Olinda Evangelista pelas prestimosas orientações na elaboração do projeto de pesquisa.

À professora Justina Sponchiado, pelo apoio prestado.

Aos professores, professoras e funcionárias da Secretaria de Educação do Município de Florianópolis, sem os quais este trabalho não se realizaria.

Às amigas Andréa, Lorena e Sônia “por tudo”.

À professora Mara Lago e todos os demais que se empenharam para que o Programa de Mestrado em Psicologia se concretizasse.

Em especial, à professora Carmen Andaló, pela confiança, paciência, cumplicidade, competência e co-autoria deste trabalho.

RESUMO

Esta dissertação trás à reflexão, uma questão pouco abordada em pesquisas que tratam da profissão docente, qual seja, a relação existente entre o tipo de contratação de professores e o trabalho pedagógico.

Constatou-se a existência de um percentual elevado de substitutos (quase 50%) atuando nas escolas da rede municipal de Florianópolis. Através do discurso de alguns destes professores e também de efetivos, entraram em destaque questões como: a fragmentação do trabalho pedagógico gerada pela rotatividade; o desrespeito dos órgãos oficiais de ensino com relação aos profissionais, seu descompromisso com a qualidade do ensino, a acomodação e desistência dos professores que também contribuem para a não superação do fracasso escolar; enfim, a política de barateamento e sucateamento progressivos do sistema público de ensino.

*Maria, Maria é um dom,
Uma certa magia
Uma força que nos alerta
Uma mulher que merece viver
E amar como outra qualquer no planeta
Maria, Maria é o som, é a cor, é o suor
É a dose mais forte e lenta
De uma gente que ri quando deve chorar
Que não vive
Apenas agüenta*

*Mas é preciso ter força
É preciso ter raça
É preciso ter gana sempre
Quem trás no corpo essa marca
Mistura a dor e a alegria
Mas é preciso ter manha
É preciso ter graça
É preciso ter sonho sempre
Quem trás na pele essa marca
Possui a estranha mania
De ter fé na vida*

(Maria, Maria - Milton Nascimento).

SUMÁRIO

I - INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA	01
II - O LUGAR TEÓRICO, O CAMINHO PERCORRIDO E O UNIVERSO PESQUISADO	13
2.1) O lugar teórico	13
2.2) Questões metodológicas	41
2.3) As escolas e os sujeitos	50
2.3.1) Escola Meimbipe	50
2.3.2) Escola Desterro	62
III - ANALISANDO AS INFORMAÇÕES	79
3.1) Funcionalismo público e professores	79
3.2) O barateamento e o sucateamento do sistema público de ensino.....	90
3.2.1) A contratação “tapa-buraco” vira definitiva	90
3.2.2) Inscrição: um processo de sofrimento	93
3.2.3) A desvalorização salarial	106
3.2.4) O (des) compromisso com o fracasso escolar	111
3.3) Relacionamento no trabalho	124
IV - CONCLUSÕES.....	130
BIBLIOGRAFIA REFERENDADA	136
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	139
ANEXOS	

I - INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Antes de iniciar este texto, uma pergunta me surgia constantemente: - como começar a escrevê-lo? Como traduzir em palavras escritas as significações apreendidas das falas e das ações dos sujeitos envolvidos na pesquisa? Sem resposta para tal pergunta, descobri que teria que me tornar uma artista, pois, afinal, não é a escrita uma arte? E neste caso, a arte se manifesta numa reinterpretação feita pela pesquisadora, do seu discurso e dos entrevistados, num movimento de palavras, de sujeitos que são construídos social e historicamente.

Mas que história, que sociedade, que cultura têm esses sujeitos?

Como se pode perceber, não são vãs minhas preocupações e incertezas ao escrever, pois a cada passo da escrita uma indagação aparece. Responder a elas requer uma outra arte. A arte de recortar, pois como dizer em poucas páginas, sem perda do rigor, a constituição dos sujeitos históricos? Mais que isso, como nesse recorte levar o entendimento de minhas palavras àqueles que as lêem?

Tentarei elaborar o texto de maneira que busque contemplar o contexto e os sujeitos específicos. O contexto é o da sociedade brasileira atual e os sujeitos são aqueles que fazem com que o ensino aconteça no dia-a-dia das salas de aula. São professores¹ das escolas públicas do município de Florianópolis.

¹Por uma questão gramatical, se está referendando esses sujeitos no masculino, entretanto, salienta-se que a maioria entrevistada são mulheres. Além disso, a saber, 86,6% do professorado brasileiro é do sexo feminino. As mulheres representam quase a totalidade (99%) do ensino pré-primário e a maioria absoluta (96,2%) do ensino de 1º grau (1ª a 4ª série), embora sua presença decline gradativamente nos níveis subseqüentes. BRUSCHINI & AMADO, 1988 apud SPONCHIADO, Justina Inês. *Docência e relações de gênero: um estudo de dissertações e teses defendidas em instituições brasileiras entre 1981 a 1995*. PUC/SP, 1997 (dissertação de mestrado).

Falar deles é localizá-los como pessoas que constroem e são construídas através da sua relação com o trabalho, com o meio e com os outros sujeitos. São a síntese histórica de seus predecessores. Essas construções, delineadas e delimitadoras das e nas ações dos sujeitos não são lineares, ao contrário, se fazem de movimentos e contradições. Tais contradições, ao mesmo tempo que são produzidas pela forma como articulam suas atividades sociais, de trabalho e com o meio, são também por eles superadas.

Sujeitos e sociedade não são duas esferas que se constituem separadas. Assim sendo, não são inseridos e nem se inserem na sociedade, mas são um componente da sociedade, se (re)constituem nela ao mesmo tempo que a (re)constituem.

Fazer um percurso da construção da sociedade brasileira não é o caso, pois isso é tarefa para historiadores como HOLANDA e FAORO², entre outros. O importante para este trabalho é salientar que a sociedade se faz pela ação de homens concretos, pela divisão social do trabalho no modo capitalista de produção, cujo marco decisivo foi o século XIX, com a adoção de leis e implantação de um modelo jurídico liberal existente na sociedade européia³. Isso imprimiu padrões culturais e organizativos na sociedade em construção pelo povo brasileiro.

²HOLANDA, Sergio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 26ª ed. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.

FAORO, Raymundo. *Os Donos do Poder*. 6ª ed. Porto Alegre, Globo, v.1, 1984.

³SOUZA, Mériti de. De modernos a globalizados: o engodo e a eficácia da tese da globalização na terra de Macunaíma. *Universidade e Sociedade*. São Paulo, Ano VII, nº 12, p.69-73, Fev. 1997.

As elites dominantes, ao importar tais modelos, trouxeram formas de progresso e modernidade para a nação brasileira. Um século depois, elas continuam criando a ilusão de vir a pertencer ao chamado primeiro mundo, através da importação dos valores sociais, culturais e políticos das nações que hoje comandam o capital mundial.

A sociedade brasileira continua sob a égide de uma divisão social do trabalho, onde os que detém o poder econômico, detém também o poder político e tentam sedimentá-lo através da veiculação de seus padrões culturais e sociais.

Ao veicular esses padrões, a elite se apropria também da cultura das classes populares, dando a elas um outro sentido. Ocultam a face real das condições de existência das pessoas que privilegiam poucos e, ao mesmo tempo, criam uma simbologia de crenças e valores que passam por um processo de “naturalização”. Isso significa que, numa perspectiva meritocrática, os homens já teriam nascidos ricos ou pobres e que os pobres, se forem inteligentes, poderão ter bons empregos e tornar-se ricos. Nesta lógica, só não conseguem ascensão social e cultural aqueles que não têm capacidade para tal.

Com um modelo liberal, as elites forjam padrões e valores éticos-morais, crenças de que todos são iguais e têm iguais oportunidades de ascensão social, de que a tecnologia é a marca da modernidade e como tal propiciará um *admirável mundo novo* de liberdade, igualdade e fraternidade. Desse modo confundem a realidade, triste canoa de engodo onde muitos embarcam. *Nessa canoa furada, remando contra a maré*, especialmente nestes tempos de globalização da economia, a distância entre os pobres e os ricos se mantém,

senão, aumenta. Aliás, segundo HOBBSBAWN,⁴ no vigésimo primeiro século um dos sérios problemas que se terá que enfrentar é *o crescente alargamento da distância entre o mundo rico e o pobre (e provavelmente dentro do mundo rico, entre os seus ricos e seus pobres).*

O modo de produção capitalista, no momento atual, desenha um novo perfil, formado pela centralização do capital internacional em empresas multinacionais e grandes conglomerados. Segundo Ianni⁵, após a Segunda Guerra Mundial *desenvolveu-se um amplo processo de mundialização de relações, processos e estruturas de dominação e apropriação, antagonismo e integração.*

A sociedade brasileira, desde a invasão dos exploradores europeus em 1500, constrói seu modo de produção de capital sob a influência do mercado de capital estrangeiro. Marcadamente nesse último decênio, o ideário neoliberal, revestido de propósitos industriais e empresariais, investe recursos em áreas estratégicas para difusão ideológica, na qual a Educação, segundo SILVA,⁶ ocupa

Um lugar privilegiado, como um dos muitos elementos passíveis de serem utilizados como técnica de governo, regulação e controle social. O que estamos presenciando é um processo amplo de redefinição global das esferas social, política e pessoal, no qual complexos e eficazes mecanismos de significação e representação são utilizados para criar e recriar um clima favorável à visão social e política liberal. O que está em jogo não é apenas uma reestruturação neoliberal das esferas econômica, social e política, mas uma reelaboração e redefinição das próprias formas de representação e significação social.

⁴ HOBBSBAWN, Eric. Adeus a tudo aquilo. In: *Depois da queda*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992, p. 93-106.

⁵ IANNI, Otávio. *A Sociedade Global*. 3ª ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1995, p.36.

⁶ SILVA, Tomás Tadeu da. *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Rio de Janeiro, Vozes, 1994, p.13.

Na instância estratégica das instituições escolares, as propostas neoliberais apareceram em 1991, na cidade de Quito, durante a IV Reunião do Comitê Regional Intergovernamental para a América Latina e o Caribe, integrada pelos Ministros da Educação dos países que compõem a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL). Convocada pela UNESCO (ONU), essa reunião teve por objetivo propor, para a década de 90, certas condições educacionais de capacitação e de incorporação do progresso científico tecnológico que possibilitassem a transformação das estruturas produtivas num marco de progressiva equidade social⁷.

Decorrente dessa reunião, surgiu no Brasil em 1993, a Portaria 489, mais conhecida como "Plano Decenal" que segue as propostas e objetivos estabelecidos no Encontro acima referido.

Diante da reordenação econômica, através da tecnologia com equidade social proposta pelo ideário neoliberal, é possível perguntar, como fez EVANGELISTA⁸: *a quem vem atender um projeto de tal monta e tão detalhado que supõe não apenas a reforma da escola, mas do próprio Estado e seu modo de gerenciar a rede pública de ensino?*

A própria autora responde através de uma passagem do PROMEDLAC V⁹ (1993:9):

O êxito dos países da região, para inserir-se na economia internacional, dependerá, em grande parte, da modernização de seus sistemas educacionais e das melhorias que estes possam introduzir nos processos

⁷CEPAL/UNESCO, 1992.

⁸EVANGELISTA, Olinda. Não, não temos bananas. *Em Defesa da Escola Pública*. Florianópolis, UFSC, Ano III, nº 1, jul. 1995, p. 6-7.

⁹PROMEDLAC (PROJETO PRINCIPAL DE EDUCAÇÃO PARA A AMÉRICA LATINA E CARIBE). Este projeto foi delineado pelo Comitê Regional Intergovernamental, formado por Ministros da Educação e Economia que compõem a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL).

educacionais. É necessário assegurar uma educação básica de qualidade para todos os educandos. Os países da região não estarão em condições de enfrentar os desafios do século XXI se não alcançarem antes a base educacional, que lhes permita uma inserção competitiva no mundo.

Tal contextualização das propostas de educação no nível mundial permite entender porque são expressas, nos debates políticos e econômicos nacionais atuais, as intenções de mudanças no campo pedagógico. E neste âmbito, as questões não dizem respeito apenas aos aspectos curriculares e de gestão, mas também aos professores. Delas emanam diretrizes/recomendações cujo objetivo é propor novos processos de contratação profissional que dispensam os concursos públicos, a formação escolarizada longa (dando preferência aos cursos de curta duração ou oferecidos pelas redes de televisão) e a estabilidade no emprego.

É possível supor que tais políticas, se implementadas, deverão gerar para o professorado uma nova conformação de sua prática. Além do mais, torna-se preocupante o tipo de contrato que será estabelecido com os mesmos, pois a perda da estabilidade e o fim dos concursos públicos, dentre outras questões, poderá representar um retrocesso, uma mola propulsora à contratação clientelista, na medida em que favorecerá o aumento da rotatividade de professores nas unidades escolares. É possível pensar que esta rotatividade levará a uma fragmentação ainda maior que a existente da atividade pedagógica, que provavelmente ampliará o prejuízo do aprendizado, já tão comprometido no ensino público, contribuindo para aprofundar a problemática do fracasso escolar.

Várias publicações na área da educação enfatizam a precária formação dos professores como uma das causas principais do fracasso escolar.

Evidentemente esses não são algozes solitários do atual quadro de degradação do ensino público, como se tenta geralmente dar a entender.

Os problemas educacionais não são um fenômeno produzido apenas pelo professorado em sua relação com os educandos. E nem os educandos contribuem para sua própria degradação social e cultural por opção, pois o sistema educacional está estruturado de forma a promover a exclusão. Os que conseguem ingressar no 1º, 2º e 3º Graus e chegam a ascender socialmente, na maioria das vezes, são cooptados pelo sistema e levados a ter uma concepção de mundo da perspectiva da classe dominante. Os mal-sucedidos (fracassados) acabam assumindo a culpa pelo seu insucesso, sujeitando-se também, sem perceber, à dominação. Com base na filosofia da práxis, PATTO¹⁰ aponta que esse tipo de relação é inerente às relações de produção, onde a marginalidade faz parte da lógica histórica das formações capitalistas dependentes.

Dessa maneira, pensar a educação é pensá-la dentro dessa lógica e a partir dela tentar compreender que na educação escolarizada vários são os aspectos que contribuem para o sucesso e insucesso de seus alunos. Não há, portanto, vítimas ou algozes, mas todos os envolvidos nesse processo são, concomitantemente, vítimas e também algozes do sistema vigente.

Para compreender *o que a escola é todo dia*, com seus condicionantes positivos e negativos, não basta apenas conhecer as precárias condições físicas do estabelecimento escolar, a péssima infra-estrutura que gera a condição desumana de trabalho dos professores, sua formação profissional, assim como as condições sociais, culturais e econômicas dos discentes. Há que se tentar verificar também

¹⁰ PATTO, Maria Helena de Souza. *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar*. T.A. Queiroz, 1984, p.120-22.

as situações de docência, tema que já vem sendo pesquisado por inúmeros autores. Dentre os vários estudos, um ponto de vista que parece ainda pouco explorado é o da sua condição de funcionário público.

Segundo FREITAS,¹¹ *pode-se degradar uma profissão basicamente por dois mecanismos: pagando pouco ou formando mal, ou melhor ainda, as duas coisas ao mesmo tempo.* Acrescentaria às palavras do autor, que não são apenas estes os mecanismos que contribuem com a degradação profissional no magistério. O tipo de contratação estabelecida entre Governo e professores, ao menos no que se refere ao tipo existente no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, também parece ser um aspecto importante a ser discutido. Focalizar essa outra faceta da história do professorado é pontuar também mais um dos descasos dos Órgãos Públicos com a educação. Ela, sem dúvida, faz parte da construção dos sujeitos-professores pois afeta seus anseios, medos, inseguranças, decepções e esperanças.

Dois trabalhos realizados recentemente, um em 1994, por AURAS e outro em 1997, por LOUREIRO,¹² trazem pontos significativos para se avançar na compreensão do trabalho docente. AURAS aponta que a qualificação do professor decorre *do maior ou menor compromisso do Estado com relação ao setor Educação e às políticas sociais mais abrangentes.*

¹¹ FREITAS, Luis Carlos. Conseguiremos escapar do neotecnicismo? apud AURAS, Gladys M.T. *A formação do professor de séries iniciais do ensino de 1º grau no âmbito da política de modernização econômica no Estado de Santa Catarina.* Florianópolis, UFSC, 1993 (dissertação de mestrado).

¹² AURAS, Gladys M.T. *A formação do professor das séries iniciais do ensino de 1º grau no âmbito da política de modernização econômica no Estado de Santa Catarina.* Florianópolis, UFSC, 1993 (dissertação de mestrado). LOUREIRO, Marcos Corrêa da Silva. *Magistério como função pública e compromisso do professor: um condicionante legal do fracasso escolar?.* São Paulo: Instituto de Psicologia-USP, 1997 (tese de doutorado).

LOUREIRO, por sua vez, mostra que os docentes de maneira geral, são descompromissados com seu trabalho, em decorrência do descompromisso que o Estado mantém com relação à Educação e com a qualificação docente.

Nota-se nesses trabalhos, uma tendência de deslocamento do foco de responsabilidade da figura do professor, como único responsável pelo fracasso escolar, para a figura do Estado como responsável (descomprometido) pelas políticas públicas de educação. Nenhum destes trabalhos, entretanto, avaliou especificamente o tipo de contrato existente como um aspecto importante para o desempenho profissional, que também contribuiria para o fracasso escolar, independentemente da qualificação desses profissionais para o desempenho de suas funções.

O mesmo ocorreu no trabalho de ANDALÓ,¹³ que aponta dentre outras, a necessidade das docentes por ela pesquisadas, resistirem aos cursos de aperfeiçoamento em defesa de seu “saber-fazer”. Não discutiu, entretanto, a perspectiva destas profissionais como servidor público, nem a possibilidade de o tipo de contratação destas professoras, influenciar também seu comportamento diante das adversidades profissionais que constitui o dia-a-dia na escola, e, em relação aos cursos de aperfeiçoamento.

MIGUEL,¹⁴ ao estudar a temporariedade no magistério público estadual, indica que a política da constância de contratação de professores temporários dá margem a entender que o Estado desconsidera a especificidade do trabalho docente. Embora apresente algumas falas de professores em relação à fragmentação do trabalho pedagógico gerada pela rotatividade, não se

¹³ ANDALÓ, Carmen. S. A. *Fala Professora: repensando o aperfeiçoamento docente*. Petrópolis, Vozes, 1995.

aprofundou, até porque não era seu objetivo, na investigação do que seja o dia-a-dia nas escolas para esses profissionais, bem como nas vantagens e/ou desvantagens em relação ao tipo de contratação efetiva ou temporária.

Mesmo nas obras que tratam dos funcionários públicos, as análises da categoria de *professores* são colocadas à margem.

Ao pesquisar pequenos funcionários públicos de São Paulo, RODRIGUES,¹⁵ por exemplo, excluiu os professores primários, alegando que apresentam elevado índice de evasão da carreira. Tanto os pequenos funcionários públicos pesquisados por ela, como os entrevistados por FRANÇA,¹⁶ desenvolviam atividades relacionadas ao andamento da organização burocrática. Tinham como instrumentos de trabalho máquinas datilográficas, computadores, arquivos metálicos e pastas suspensas, trabalhando em ambientes repletos de mesas cobertas de papéis a serem respondidos, arquivados, etc.. Em suma, lidavam com objetos.

Cabe ressaltar que na categoria de *professores* é necessário fazer uma diferenciação entre os que atuam diretamente com os alunos nas salas de aula e os que atuam em atividades administrativas e burocráticas junto às repartições. De qualquer forma, ambos têm seu trabalho organizado pela burocracia dos serviços públicos.

Os professores, funcionários públicos que lecionam, lidam com alunos, ou seja, apresentam a peculiaridade de que seus objetos de trabalho são, na verdade,

¹⁴ MIGUEL, Denise Soares. *O Trabalho Temporário no Magistério Público Estadual de Santa Catarina*. Florianópolis, UFSC, 1996 (dissertação de mestrado).

¹⁵ RODRIGUES, Arakcy M.. Práticas e Representações de Pequenos Funcionários Públicos de São Paulo. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol.4, nº 11, out. 1989, p.85-103.

¹⁶ FRANÇA, Bárbara Heliadora. *O Barnabé: consciência política do pequeno funcionário público*. Cortez, 1993 (Coleção Questões da Nossa Época nº 17).

sujeitos. Lecionam como querem ou como podem, sem o caráter “executor”, característico das atividades acima citadas.

Apesar da especificidade desse trabalho, qual seja, “educar” sujeitos, a estrutura organizacional e as leis às quais estão submetidos é a do funcionalismo público como um todo. Dessa forma, passam pelas adversidades profissionais que os demais, pois pertencem a mesma teia da administração burocrática.

Nesse sentido, o professor é antes de mais nada, funcionário público e de alguma maneira essa ligação funcional estaria diretamente influenciando na atividade docente.

Fez-se então, um levantamento bibliográfico, a fim de constatar a presença de pesquisas em torno dessa temática. Constatou-se, todavia, que este é um aspecto pouco mencionado e investigado.

Dentre as bibliografias cita-se o trabalho de PARO,¹⁷ que tangencia as questões do serviço burocrático, referindo-se às exigências dos órgãos oficiais em relação ao corpo administrativo da escola, mais especificamente ao trabalho do Diretor, enfatizando que este, ao lidar com o excesso de “papelada” condicionante de seu trabalho administrativo, se vê impossibilitado de maior dedicação às questões pedagógicas da escola.

Outras menções em relação à situação funcional estão presentes também, na pesquisa de MARIN,¹⁸ ao estudar as condições de trabalho dos professores.

Assim sendo, delimitou-se como objetivo da pesquisa, verificar através dos discursos dos professores, como analisam as questões referentes ao seu papel

¹⁷ PARO, Vitor Henrique. *Por dentro da escola pública*. SP, Xamã, 1995.

¹⁸ MARIN, Alda Junqueira. Condições de trabalho de profesoeres da habilitação de segundo grau para o magistério: o contexto formador de novos professores. *Anais do VIII ENDIPE*, Vol. II, NUP/CED/UFSC, 1996, p.436.

de funcionários públicos, especificamente no que diz respeito ao tipo de sua contratação (efetiva/temporária) em relação ao trabalho que desenvolvem.

Optou-se pela Rede Municipal de Ensino em Florianópolis, pois pouco se sabe a seu respeito. Além disso, a descentralização do ensino regulamentada no Plano Nacional de Educação aprovado em 1997, deixa ao encargo dos municípios o atendimento da educação infantil até a 8ª série. Isso se soma ao alto índice de repetência, evasão e fracasso escolar apontado em estudos no âmbito nacional, que ocorrem nas séries iniciais (1ª a 4ª série).

Partiu-se para esta investigação com as seguintes indagações: Como o professor se vê como funcionário público? Há conseqüências da rotatividade decorrente da contratação temporária de trabalho para a prática docente? Quais? Como se articulam e se relacionam os professores com diferentes tipos de contrato de trabalho nas unidades escolares?

II- O LUGAR TEÓRICO, O CAMINHO PERCORRIDO E O UNIVERSO PESQUISADO

2.1) O LUGAR TEÓRICO

Todas as pessoas trazem consigo, ainda que de forma implícita, uma concepção de mundo e de homem, ou como afirma GRAMSCI,¹⁹ todos os homens *são filósofos ainda que a seu modo, inconscientemente*. E segundo esse autor, esta filosofia está contida na própria linguagem, no senso comum e no bom senso, na *religião popular e, conseqüentemente, em todo o sistema de crenças, superstições, opiniões, modos de ver e agir que se manifestam naquilo que se conhece geralmente por “folclore”*.²⁰

Num trabalho como este, faz-se necessário dimensionar a partir de que “lugar” teórico o pesquisador analisa as informações obtidas, quais concepções o levam a uma determinada conclusão em detrimento de tantas outras possíveis.

A visão que perpassa as reflexões aqui efetuadas é a dos homens construídos na trama das relações estabelecidas em determinado espaço e tempo histórico. As dimensões focalizadas basicamente referem-se ao TRABALHO e à EDUCAÇÃO, na busca de contribuir para aprofundar a compreensão do TRABALHO DOCENTE.

A espécie humana atingiu o grau de desenvolvimento “humanizado” tal como é conhecido, devido, conforme ENGELS,²¹ ao resultado da *passagem à*

¹⁹ GRAMSCI, Antônio. *Concepção dialética da história*. RJ, Ed. Civilização Brasileira, 6ª ed., 1986, p.11.

²⁰ Ibidem.

²¹ ENGELS, F. Apud LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa, Livros Horizontes, 1978, p.262.

vida numa sociedade organizada na base do trabalho, passagem essa que estava submetida não às leis biológicas, mas as leis sócio-históricas.

Nessa linha de pensamento, o trabalho é entendido como atividade criadora e produtiva, que permite ao homem transformar a natureza conforme suas necessidades e nesse processo, ao mesmo tempo, transformar-se a si próprio.

Isso ocorre devido ao fato dos conhecimentos e do saber-fazer humano objetivarem-se nos seus produtos materiais, intelectuais e ideais. Por sua vez, essa possibilidade própria da espécie humana assim acontece por que resulta da forma como ela se apropriou dos *instrumentos* à sua volta.²² Justamente por que se apropria e se utiliza dos instrumentos (re) significando-os, que o homem produz “alguma coisa” que, numa relação dialética, possibilita que ele evolua, que se constitua em espécie racional e que constitua a sua individualidade.

Ao mesmo tempo, a objetivação dessa produção fornece às gerações posteriores um mundo de objetos e fenômenos já criados. Nas palavras de LEONTIEV,²³

O indivíduo é colocado diante de uma imensidade de riquezas acumuladas ao longo dos séculos por inumeráveis gerações de homens, os únicos seres, no nosso planeta, que são criadores. As gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa às gerações seguintes que multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho e pela luta as riquezas que lhe foram

²² LEONTIEV aponta que há uma grande diferença na utilização dos instrumentos pelo homem e os demais animais. Exemplifica que um símio aprende a servir-se de um pau para puxar um fruto para si. No entanto, ele não fixa essa operação instrumental, ela não forma nele novas funções motoras, portanto, seu uso é instintivo, não sendo essa operação transmitida às gerações. No homem, ao contrário, o uso de instrumentos reorganiza seus movimentos naturais instintivos formando faculdades motoras superiores. Há uma apropriação instrumental que é fixada e repassada às gerações seguintes. LEONTIEV, A. Op. Cit., p.269.

²³ LEONTIEV, A. Op. Cit., p. 267.

transmitidas e “passam o testemunho” do desenvolvimento da humanidade.

Em suma, o homem se apropria da sua realidade objetivamente, na sua relação com o trabalho. Ao se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, entretanto, é necessário que ele exerça uma atividade que o reproduza. Tal reprodução é a garantia do desenvolvimento da humanidade e ela acontece por meio da *educação*,²⁴ que é viabilizada através da *comunicação*. Sendo assim, a atividade humana se dá sempre através da comunicação, sem a qual não há possibilidade de reprodução social, de continuidade do progresso histórico.

LEONTIEV²⁵ afirma que

Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa. Razão por que toda a etapa nova no desenvolvimento da humanidade, bem como nos diferentes povos, apela forçosamente para uma nova etapa no desenvolvimento da educação: o tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta: cria-se estabelecimentos de ensino, a instrução toma formas especializadas, diferencia-se o trabalho do educador, do professor; os programas de estudo enriquecem-se, os métodos pedagógicos aperfeiçoam-se, desenvolve-se a ciência pedagógica. Esta relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente.

²⁴ Está se utilizando o termo educação em seu sentido amplo, que não ocorre apenas formalmente nas intuições de ensino, mas na diversidade de relações que o homem estabelece com o meio em que vive.

²⁵ LEONTIEV, Alexis. Op. Cit., p.273.

Quando a produção do homem deixou de servir apenas à sua sobrevivência e se transformou em *mercadoria*, ocorreu uma cisão social entre os que detinham os meios de produção e os que produziam. Isso acarretou diferenças nas condições e modo de vida, da riqueza da atividade material e mental, do nível do desenvolvimento das construções intelectuais. Tais diferenças são resultantes da *desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões²⁶ e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio- histórico.²⁷*

Uma determinada classe passou a concentrar riquezas materiais e tornar hegemônicos²⁸ seus modos de ver, pensar e agir no mundo. De posse dos meios de produção e de difusão cultural, de acordo com seus próprios interesses, produziu-se uma estratificação demarcada por duas vias. A primeira, objetivando acumular as idéias, os conhecimentos e os ideais que expressam *o que há de verdadeiramente humano no homem e iluminam os caminhos do progresso histórico*, refletem os interesses e as aspirações da maioria. A outra via, *tende para a criação de concepções cognitivas, morais e estéticas que servem os interesses das classes dominantes e são destinados a justificar e perpetuar a ordem social existente.²⁹*

²⁶ O termo aptidões está sendo entendido como “habilidade ou capacidade resultante de conhecimento adquirido” e não como “disposição inata”.

²⁷ LEONTIEV, A. op.cit, p.274.

²⁸ Segundo GRAMSCI, hegemonia é o conjunto das funções de domínio e direção exercido por uma classe social dominante, no decurso de um período histórico, sobre outra classe social. A ideologia é compreendida como a forma de fazer passar os seus próprios interesses pelos interesses do conjunto do corpo social e a sua visão do mundo - que reflete, justifica e legitima o seu domínio - como a visão universal. In: MOCHOVITCH, Luna Galano. *Gramsci e a Escola*. SP, Ática, 1992, p.21.

²⁹ *Ibidem*, p.275-276.

Seguindo a mesma matriz epistemológica, qual seja, o materialismo histórico e dialético, HELLER³⁰ ao fundamentar uma teoria da sociologia da vida cotidiana, evidencia que, com a divisão social do trabalho, o mundo capitalista gerou uma sociedade complexa. Nela, o homem ao nascer já se depara com um mundo objetivado, marcado pelas relações de produção.

Nas sociedades simples, o homem era capaz de se apropriar de tudo quanto dizia respeito ao mundo em que vivia. Nas sociedades complexas, ou seja, a atual, o homem se vê impossibilitado de se apropriar de tudo quanto o cerca: seu mundo não é mais o da aldeia somente, mas o mundo do planeta e ele não tem a possibilidade de dominar material e culturalmente tudo quanto é produzido.

Em suma, a divisão social do trabalho faz com que o homem se aproprie de forma fragmentada da existência social, ao invés de apreendê-la em seu conjunto. A vida cotidiana contribui em grande parte para essa fragmentação: quanto mais imerso na particularidade, mais o homem se afasta da genericidade, ou do nível humano genérico.

Cabe esclarecer que segundo esta autora, o homem é concomitantemente ser particular e ser genérico. É particular porque único, singular e irrepetível, e genérico porque compartilha com os demais seres humanos das características propriamente humanas. Salienta-se ainda, que o termo *cotidiano* para HELLER possui uma significação diferenciada daquela habitual. Vida cotidiana é a vida de todo homem, ou seja, é nela que as ações humanas possibilitam a reprodução do homem como ser histórico.³¹ Nessa perspectiva ela não está fora da História, mas no seu centro. Nenhum homem consegue escapar completamente da vida

³⁰ HELLER, Agnes. *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, Ed. Península, 1987.

³¹ HELLER, Agnes. *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, Ed. Península, 1987, p.19-26.

cotidiana, assim como também não existe alguém que viva apenas no nível da particularidade. Segundo HELLER, o homem como indivíduo, integra esses dois níveis, a particularidade e a genericidade. Entende-se então, que a particularidade se dá, quando o homem age em seu próprio interesse, quer dizer, quando seus interesses e ações dizem respeito somente a si. A genericidade, ao contrário, é a capacidade de agir coletivamente, perspectivando suas ações como relacionadas à humanidade como um todo.

Por essa peculiaridade humana, aquele que detém poderes econômicos, políticos e culturais - incrementa ideologias como forma de autolegitimação, necessária para a consolidação de um determinado bloco hegemônico de poder. Tais ideologias são difundidas de forma a contribuir para a conservação da particularidade, ou seja, fazem com que o homem permaneça “fechado” em sua própria vida cotidiana sem atingir o nível da genericidade.

Um outro autor que contribui para o entendimento desse “alijamento humano” e também do papel da Escola, é GRAMSCI. Ao referir-se como os homens pensam e explicam seu mundo, reporta-se ao “senso comum” que é a apropriação pelo homem das representações de mundo, de forma ocasional e desagregada. Ou seja, o senso comum é composto de *estratos acumulados de idéias correspondentes às fases anteriores da história que permanecem anacrônicas, como uma herança cultural desagregada e banalizada.*³²

Segundo este autor, existe no senso comum, um núcleo sadio, que ele chama de *bom senso*. Este é constituído por concepções que permitem transformações e a conscientização do homem como sujeito de suas próprias ações. Uma das formas de aquisição do bom senso, para ele, é através da

educação.³³ Nesse sentido, ele enfatiza que a ESCOLA emerge entre as atividades estatais mais importantes. Sendo assim, entende que as instituições escolares não são meras reprodutoras sociais, mas também podem ser o local de conscientização para uma possível transformação social.

Muitos dos estudos sobre o trabalho docente, em geral, não têm focalizado o professor como funcionário público. Fenômenos como a acomodação, a resistência à mudança, a discriminação com relação aos alunos provenientes das classes populares entre outros, talvez possam ser compreendidos de forma diferente, se levar-se em consideração este aspecto.

No momento histórico atual em que o modelo neoliberal que o modo de produção capitalista vem assumindo, uma série de medidas têm sido tomadas na perspectiva de reorganização do setor burocrático estatal. Dentre estas, a recente aprovação do fim da estabilidade dos funcionários públicos, o que deverá acarretar a demissão de inúmeros servidores, com vistas à diminuição (enxugamento) da máquina estatal. Tal medida trará uma série de mudanças na já sucateada carreira do magistério.

Diante disso, faz-se necessária uma incursão em temas como funcionalismo público e burocracia, para o que se recorreu a outros autores.

Dentre esses, um pensador importante foi MAX WEBER.³⁴

Ao analisar a dominação patriarcal, ele sinaliza que sua essência está na devoção, na submissão incondicional a um “senhor”, cujo poder é visto como

³² GRAMSCI, Antônio. Op. cit. p.14.

³³ MOCHOVITCH, Luna Galano. Op. cit., p.47.

³⁴ WEBER, Max. *Economia y sociedad*. México, Fundo de Cultura Econômica, 1984, p.753. Embora suas bases epistemológicas sejam diferentes das que embasam esse trabalho, optou-se por ele em função de sua contribuição à análise do fenômeno da burocracia. (o texto de WEBER utilizado neste trabalho é de livre tradução).

inquebrantável. É contrária à dominação burocrática, cuja obediência refere-se às normas abstratas, ao dever de servir a uma finalidade impessoal e objetiva.

Na sociedade patriarcal, o público e o privado se confundiam, pois era o *senhor*, o mandante político, o dono do poder econômico, o proprietário, o tutor.

No decorrer da história, entretanto, houve *uma descentralização desse poder doméstico mediante a repartição de terras e às vezes de pecúlio aos filhos ou as outras pessoas dependentes do círculo familiar.*³⁵ O “senhor” mantém seu poder, porém, ao invés de garantir a subsistência de seus protegidos, são estes que lhe pagam tributos, prestam serviços e auxílio. Surge uma comunidade jurídica onde os súditos se convertem, de meros companheiros de interesse, em companheiros desta comunidade.

Desta forma, o patriarcalismo “puro” começa a se desintegrar. *Surge então uma forma específica de dominação estreitamente dependente da tradição - o senhorio territorial - que vincula ao senhor e ao possuidor da terra firmes laços unilaterais insolúveis.*³⁶ Essa forma de organização estatal patrimonial é estruturada pelo soberano de forma análoga ao seu poder doméstico, quer dizer, mantém seu poder político e domínio sobre os homens e territórios extra-patrimoniais. Estes, mesmo não estando diretamente sob o poder patrimonial do senhor, ou seja, não sendo mais seus protegidos diretos, pertencentes ao seu círculo familiar, tornam-se súditos políticos. Assim comenta WEBER.³⁷

Ainda quando o funcionário político não seja pessoalmente um servidor da corte, o príncipe lhe exige uma obediência ilimitada. Pois a fidelidade ao cargo do funcionário patrimonial não é a fidelidade objetiva frente a tarefas objetivas que limitam mediante normas seu

³⁵ WEBER, Max. Op.cit., p.758.

³⁶ Ibidem, p.759.

³⁷ Ibidem, p.828.

alcance e seu conteúdo, senão que é a fidelidade própria de um servidor pessoalmente vinculado ao senhor, fidelidade que se converte em parte integrante de seu dever, em princípio universal, de afeto e devoção.

É no aspecto possibilitador da divisão entre o público e o privado que WEBER vê como positivo o poder burocrático que, para ele, iguala-se à organização. Embora possuindo um caráter de dominação,³⁸ suas normas são racionalmente criadas, recorrem ao sentido da legalidade abstrata e se baseiam em um exercício técnico. São elas que legitimam o mandante, portanto, uma ordem concreta somente alcança vigência quando pode apoiar-se em uma “competência” especial definida em uma regra. O fundamento objetivo do poder burocrático é sua absoluta necessidade técnica baseada nos conhecimentos especializados.³⁹

Segundo TRAGTENBERG,⁴⁰ a burocracia para WEBER,

É um sistema racional em que a divisão do trabalho se dá racionalmente com vistas a fins. A burocracia implica predomínio de formalismo, de existência de normas escritas, estrutura hierárquica, divisão horizontal e vertical de trabalho e impessoalidade do recrutamento dos quadros.

Já MARX, segundo BARBOSA,⁴¹ vê a burocracia como instrumento através do qual, numa sociedade de classes, a classe dominante impõe a sua

³⁸ Para WEBER (Ibidem, p.701) toda dominação se manifesta e funciona sob forma de Governo, uma vez que todo regime de governo necessita do domínio em alguma forma., pois para seu desempenho, sempre se devem colocar em mãos de alguém poderes imperativos.

³⁹ WEBER, Max. Op. cit. p.753.

⁴⁰ TRAGTENBERG, Maurício. *Burocracia e Ideologia*. SP, Ática, 1977, p.139.

⁴¹ BARBOSA, Eládio. *Burocracia e processo decisório na administração das universidades federais brasileiras: um estudo de caso*. SP, UNICAMP, 1981, p.19 (Dissertação de mestrado).

dominação sobre as demais. Sua autonomia é, portanto, relativizada e os seus limites de atuação estão circunscritos pelos interesses da classe dominante e pelo funcionamento do aparelho de Estado, ao qual pertence.

CHAUÍ,⁴² ao analisar a gênese da sociedade e do Estado, evidencia que este último foi criado como forma de defender os interesses dos proprietários privados de maneira a salvaguardá-los de ações revolucionárias populares, sendo ele uma superestrutura jurídica e política utilizada como legitimadora dos interesses privados, mascarada como sendo de interesse público.

Entendendo que as relações de produção e organização do trabalho existentes na sociedade atual foram social e historicamente construídas, através de uma incursão na obra de HOLANDA,⁴³ verifica-se como, no caso brasileiro, a cultura dos colonizadores europeus influenciaram nesses aspectos.

Esse autor analisa que os colonizadores portugueses e espanhóis, baseados no que denomina *ÉTICA DA AVENTURA*, acreditavam serem mais valiosos a contemplação e o amor que a atividade produtora. Eram fundamentalmente imbuídos de um espírito aventureiro e o que admiravam e tinham como ideal era *uma vida de grande senhor, exclusiva de qualquer esforço, de qualquer preocupação.*⁴⁴ Repudiavam toda moral fundada no trabalho e seu espírito de aventura os levava a desbravar o mundo, conquistar riquezas sem maiores esforços ou, “colher os frutos sem plantar a árvore,” era seu lema. O que importava era a ousadia e não o trabalho.

⁴² CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. SP, Ática, 1995, p.412-18.

⁴³ HOLANDA, Sergio Buarque de. *Raízes do Brasil*, 26^a ed., 1995.

⁴⁴ *Ibidem*, p.38.

Nesta perspectiva, a colonização não foi um empreendimento metódico e racional, mas desleixado, relegado ao abandono.

O reverso dessas características apresentava-se no que HOLANDA chama ÉTICA DO TRABALHO, cuja meta é vencer as dificuldades, não o triunfo a alcançar. Mesmo que o trabalho fosse lento e pouco compensador, persistiam, medindo todas possibilidades de desperdício e tirando o máximo proveito do insignificante. Nesta perspectiva eram desprezadas as qualidades típicas do aventureiro,⁴⁵ qual sejam, audácia, imprevidência, irresponsabilidade, instabilidade, vagabundagem, tudo enfim que se relacione com a concepção espaçosa do mundo.

No decorrer da história, porém, observa-se que esse aventureiro é absorvido pelo mundo do trabalho e seu espírito de aventura, se é que ainda permanece, acaba por ser moldado pela nova conformação dos modos de produção, pelo trabalho burocratizado.

Assim é que no Brasil a vida agrária dos grandes senhores se vê abalada pela formação dos centros urbanos, principalmente após a vinda da Corte Portuguesa em 1808 e após a Independência. Começam a perder então, sua posição privilegiada e singular, pois a vida das cidades exigia novas ocupações, como a atividade política, a burocracia e as profissões liberais. Tais ocupações eram assumidas pela considerada *gente principal do país*, ou seja, os donos de engenho.

Nas palavras de HOLANDA,⁴⁶

⁴⁵ Para HOLANDA essa tipologia: Aventureiro e Trabalhador, embora exista apenas no plano das idéias, fornece elementos para situar e melhor ordenar o conhecimento dos homens e dos conjuntos sociais.

Não parece absurdo relacionar a tal circunstância um traço constante de nossa vida social: a posição suprema que nela detêm, de ordinário, certas qualidades de imaginação e inteligência (...) o trabalho mental, que não suja as mãos e não fatiga o corpo, pode constituir, com efeito, ocupação em todos os sentidos digna de antigos senhores de escravos e dos seus herdeiros.

Esses, todavia, ao se transferirem para as cidades, levaram consigo a *mentalidade, os preconceitos e, tanto quanto possível, o teor de vida que tinham sido atributos específicos de sua primeira condição.*⁴⁷

Essa mentalidade da casa grande permeou as profissões e a burguesia urbana em ascensão, ... *tornando-se comum a todas as classes como norma ideal de conduta.*⁴⁸

Pode-se dizer que a ética da aventura e a ética do trabalho começam a se fundir na ética do serviço burocrático, fazendo surgir um novo trabalhador para atender a demanda de serviços necessários à ordenação econômica e social.

Ao analisar a formação do patronato no Brasil colonial, FAORO⁴⁹ enfoca que o funcionário era a sombra do rei, seu representante na colônia, e que seu patrimônio foi se convertendo gradativamente no Estado, gerado por um corpo cada vez mais burocrático. Esse corpo burocrático era formado pelos funcionários públicos que recebiam retribuição monetária pelos seus serviços e pelos agentes públicos que desfrutavam de vantagens indiretas, com títulos e patentes compensatórias da gratuidade formal. Com tal encargo, com os poderes legais concedidos pelo rei, os agentes públicos em ato de infidelidade ao

⁴⁶ HOLANDA, Sergio Buarque de. *Raízes do Brasil*, 26ª ed., 1995, p.82/83.

⁴⁷ *Ibidem*, p.82.

⁴⁸ *Ibidem*.

⁴⁹ FAORO, Raymundo. *OS donos do poder: formação do patronato brasileiro*. Porto Alegre, Globo, V.1, 6ª ed., 1984, p.171-174 e V. 2, p.736.

soberano, agem de acordo com seus interesses, ou seja, encarnam com o patrimonialismo, desfrutando de bens, concessões, cargos, numa confusão entre o setor público e o privado.

Assim comenta FAORO,⁵⁰

A função pública congrega, reúne e domina a economia. Ela é o “instrumento regalista da classe dominante” formando um “patriciado administrativo”. Por meio dele, amolda-se o complexo metropolitano e se homogeneiza o mundo americano.

O autor enfoca também que os cargos públicos tornam-se acessíveis à burguesia, que se incorpora a nobreza, aderindo à sua consciência social.

O cargo público é visto então, como a profissão do futuro, conferindo a seu detentor, status social. A sociedade começa a valorizar o sentido do “ser” funcionário, e, o caminho para chegar aos cargos burocráticos e prestígio do mando político, passa pela escola. Trocam-se as enxadas pela retórica, o latim, o bacharelado ou o título de mestre em artes. Assim é formada a aristocracia governamental com seu aparelhamento burocrático, sustentada e expandida através do patronato.

FAORO⁵¹ comenta que essa aristocracia governamental se organiza alheia aos interesses da sociedade, sendo que os que não compõe o aparelhamento burocrático são considerados *cera mole para o domínio*; estes permanecem calados e medrosos, vendo no Estado *uma potência inabordável, longínqua, rígida*.

⁵⁰ Ibidem, V.1, 6ª ed., 1984, p.175-176.

⁵¹ FAORO, Raymundo. *OS donos do poder: formação do patronato brasileiro*. Porto Alegre, Globo, V.1, 6ª ed., 1984, p. 390-91.

Parece que esse quadro perdura ainda no capitalismo industrial, no sistema monocrático, onde o “chefe”

Tutela os interesses particulares, concede benefícios e incentivos, distribui mercês e cargos, dele se espera que faça justiça sem atenção às normas objetivas e impessoais. No soberano concentram-se todas as esperanças, de pobres e ricos, porque o Estado reflete o pólo condutor da sociedade. O súdito quer a proteção, não participar da vontade coletiva, proteção aos desvalidos e aos produtores de riqueza, na ambigüidade essencial ao tipo de domínio.⁵²

Ainda, conforme TOJAL & CARVALHO,⁵³ até os anos 30 existia uma elite restrita de poder político que eram os mesmos que detinham o poder econômico. Nesse período

O pessoal que compunha os quadros de funcionários públicos, os burocratas, sendo escolhidos segundo critérios e interesses restritos, não alcançava um perfeito entendimento da separação entre as dimensões de público e privado, adotando como lógica de ação servir àqueles senhores que o haviam propiciado a condição de funcionário do Estado.

A partir dessa época, com a passagem da economia agrária para a urbano-industrial, surgia a necessidade de um novo aparato estatal, cujos funcionários deveriam ser portadores de conhecimento técnico e especializado. No período de 30 a 64 tentou-se, sem muito sucesso, construir uma *nova burocracia que ocuparia posição de destaque nos processos de elaboração e execução das políticas econômicas dos diversos governos do período, na condução das finanças públicas e na sua reestruturação institucional.*

⁵² FAORO, Raymundo. Op.cit., v.2, p.739-740.

⁵³ TOJAL, Flavio e CARVALHO, Wagner. Teoria e prática da burocracia estatal. *Revista de Administração Pública-RAP*. Rio de Janeiro, Fundação Carlos Chagas, Vol. 31, nº1, p.51-68, Jan/Fev. 1997.

Em suma, pode-se entender através dos estudos de FAORO e HOLANDA, que o funcionalismo público foi implantado no Brasil-colônia nos mesmos moldes como vinha ocorrendo na Europa, qual seja, o de uma organização burocrática patrimonial cujos funcionários eram nomeados, obedecendo a padrões de lealdade e tutelas e, posteriormente, na burocracia estatal, através de concursos. E mesmo nestes, o predomínio clientelístico, marca dos moldes patriarcais, ainda se preserva na atualidade.

A organização burocrática, por sua vez, foi e continua sendo utilizada por elites de poder político e econômico que fazem com que seus interesses particulares requeiem os interesses públicos a segundo plano. Os funcionários, como servos leais, imbuídos de uma cultura “do melhor proveito, através do menor esforço”, assumem a posição de submissão tutelada, em troca da proteção do estado-mãe. Símbolo senão de poder, mas de status, o funcionalismo passou a ser visto como a profissão do futuro, onde não havia exigências de esforços físicos, mas de cultura, de conhecimento. Criou-se uma imagem de que tal profissão é mais nobre do que as que não requerem cultura letrada, que exige menos esforços, que nobilita, portanto, a profissão ideal para o espírito aventureiro que almeja o sossego e para o trabalhador que não precisará mais se fatigar para ter êxito.

As raízes dessa dominação patrimonial ainda se fazem presentes nos dias atuais, mais notadamente nos projetos políticos e econômicos de interesses particulares de uma determinada elite, cuja retórica no viés da globalização econômica mundial é privatizar o público. Ocorre (como historicamente ocorria)

uma *captura do Estado pelo setor privado, seja do ponto de vista econômico, seja político, e dos desdobramentos que daí advêm.*⁵⁴

Os interesses privados enrustidos nas organizações públicas de educação são observados, dentre outras, na dilapidação do fundo público repassado e acrescidos de isenções as empresas privadas, delegadas, pela política em curso, *de salvar a escola básica.*⁵⁵

FRIGOTTO menciona duas outras estratégias de cooptação do setor público pelo privado na educação, a saber, a descentralização e municipalização do ensino cujas responsabilidades delegadas aos Estados e municípios se articulam, mais das vezes, com setores da iniciativa privada. O outro aspecto, *mais dissimulado de privatização e de estreitamento do caráter público da educação*, diz respeito ao ensino técnico.

*Tradicionalmente o sistema de ensino técnico industrial e agrícola tem se pautado pelos critérios delimitados do mercado e, não raro, estas escolas e centros que são mais bem dotados de recursos públicos neste nível de ensino, transformam seus espaços numa continuidade das empresas privadas que, de diferentes formas, delas se beneficiam.*⁵⁶

Diante desses parâmetros de privatização, fica difícil pensar que a mesma beneficiará o que é “público”, pois afinal, onde existem interesses privados, deixam de existir os interesses públicos.⁵⁷

⁵⁴ WEBER, Silke. O público, o privado e a qualidade da educação pública. *Caderno Cedes*, nº 25, 1991, p.27 - 41.

⁵⁵ FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. SP, Cortez, 1996, p.186-7.

⁵⁶ FRIGOTTO, Gaudêncio. *Op.cit.*, p.187-8.

⁵⁷ CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. SP, Ática, 1995, p.415.

RODRIGUES,⁵⁸ ao analisar a constituição do funcionalismo público no Brasil, pontua que imbuídos de uma cultura ramificada da tradição escravocrata, os servidores públicos

*Recompõem, de alguma maneira, dentro do mundo urbano, a categoria dos antigos “agregados” das grandes famílias proprietárias de terra, que por algum laço de parentesco, ou mesmo por amizade, gravitam em torno dos grupos poderosos, recebendo em troca favores, de certo modo assistenciais, dos dominantes.*⁵⁹

Constata em seu trabalho que os pequenos funcionários públicos administrativos, por sua afiliação ao Estado se transformam em “servidores públicos”, termo que por si já expressa uma situação servil, confirmada por eles quando se identificam profissionalmente como funcionários públicos de uma forma genérica. Para a autora o pólo de identificação desses funcionários, não é o da burguesia refinada, nem da pequena burguesia em ascensão, mas o da aristocracia cujo privilégio independe de conquistas pessoais e que, com base na tradição escravocrata, despreza as atividades manuais e do comércio.

Ao fazer a leitura do trabalho de ANDALÓ,⁶⁰ observou-se que havia semelhanças entre as professoras por ela entrevistadas e os funcionários públicos pesquisados por RODRIGUES, nos aspectos: - responsabilidade pessoal, temor à proletarização, reconhecimento e valorização profissional e perspectiva de futuro.

Em se tratando do temor à proletarização, as professoras observadas durante um período de greve, aderindo a esses movimentos participavam de passeatas, verbalizaram um claro desconforto ao se sentirem misturadas e

⁵⁸ RODRIGUES, Arakcy M.. Práticas e Representações de Pequenos Funcionários Públicos de São Paulo. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol.4, nº 11, out. 1989, p.85-103

⁵⁹ *Ibidem*, p.97.

confundidas com os demais trabalhadores, embora em termos salariais estejam em situação inferior a muitas de suas categorias organizadas. Tais constatações confirmam o que RODRIGUES comenta sobre seus pesquisados, a saber, que *o trabalho árduo está associado às camadas mais pobres, das quais os funcionários fazem questão de se diferenciar.*⁶¹

O apego de muitos docentes a padrões ligados às classes dominantes é visível também em sala de aula, quando criticam, por vezes violentamente, os padrões de linguagem, de comportamento e de conduta moral dos alunos e das famílias provenientes dos estratos economicamente mais baixos.

ANDALÓ comenta a respeito de como deve ser doloroso e problemático para muitas das professoras entrevistadas, oriundas das classes subalternas e para as quais a própria carreira docente representa uma forma de ascensão social, serem obrigadas a lidar cotidianamente com a pobreza e a privação de muitos de seus alunos, pois *incorporando os valores das classes dominantes, tendem a negar a sua origem. Trata-se de uma realidade com a qual não gostariam de conviver.*⁶²

Quanto ao salário, afirma RODRIGUES que, embora curto e minguado, está garantido, mesmo depois de encerrada a vida profissional, e até mesmo depois da morte, quando reverte para o cônjuge ou para os filhos. Constatou que a indignação pelos baixos salários não se relaciona com o trabalho que executam, pois isto não alterará em nada sua vida profissional, na medida em que não há reconhecimento e valorização dos resultados do mesmo.

54ANDALÓ, Carmen S.A. *Fala Professora: repensando o aperfeiçoamento docente*. Petrópolis, Vozes, 1986.

⁶¹ RODRIGUES, op. Cit., p. 96.

⁶² ANDALÓ, Carmen, op. cit. p.178.

As docentes também denunciam essa falta de estímulo e desvalorização pelo seu esforço e em termos de perspectiva de futuro acordam com os entrevistados por RODRIGUES, manifestando claramente sua descrença de que algo novo “de bom” possa ocorrer. Para os pequenos funcionários públicos pesquisados, assim como para as docentes, as decisões sobre o futuro não incluem sua ação, pois dependem unicamente das normas e leis estabelecidas pela cúpula econômica e política do Estado.

Enquanto outros segmentos de trabalhadores pesquisados pela mesma autora acreditavam que o futuro dependeria de seu esforço, sentindo-se também responsáveis pelos fracassos passados, os pequenos funcionários *vêm seu destino na forma de ações de outrem*.⁶³

Desse modo, o futuro não passa por projetos de ascensão sob a forma de carreira, sendo a aposentadoria a maior das vantagens para o funcionário público. E a aposentadoria se constitui numa *retribuição que não passa pelo trabalho, que foi conquistada de uma vez por todas*.⁶⁴

Dentre as professoras também se constataram situações muito semelhantes, pois quando eram entrevistadas, perdiam-se em amargas reclamações a respeito das adversidades de sua situação profissional.

Os funcionários públicos, conforme os ditames legais impostos pela União, somente são efetivados em seus cargos após aprovação em concurso público de provas e títulos e cumprimento do chamado período probatório, que no caso atual do professorado municipal em Florianópolis é de um (01) ano. Todavia, também são admitidos com respaldo legal servidores para prestarem

⁶³ RODRIGUES, Arakcy, op.cit. p.102.

⁶⁴ ANDALÓ, Carmen, op. cit. p.170.

serviços públicos em caráter temporário. Para estes não há exigências de concurso como condição para contratação, assim como não existem leis específicas que o regulamente.

Segundo DALLARI,⁶⁵ na prática,

O pessoal admitido sem concurso, para funções supostamente temporárias acabou permanecendo no serviço público indefinidamente, chegando até mesmo a completar o tempo necessário para a aposentadoria.

Entendendo que o homem e sua relação com o trabalho é uma produção histórica, as relações de trabalho existentes hoje, no caso específico das contratações de professores, parecem que não são muito diferentes da forma como eram feitas no século passado.

A existência de personagens exercendo a mesma função, porém com vínculo empregatício diferenciado, está presente na história da Rede de Ensino de Santa Catarina desde sua implantação a partir de 1836.⁶⁶

Segundo o trabalho de SCHMIDT, o ingresso de professores na Rede dava-se por meio de concurso público, cujos critérios estavam inicialmente estabelecidos na Lei Imperial de 15.10.1827. Em 1836, a Lei Provincial nº 35 veio complementar a primeira, estabelecendo que, além do ingresso na carreira do Magistério ser efetuada somente através de concurso público, o mesmo só poderia ser realizado por cidadão brasileiro que estivesse de posse de seus direitos políticos. Os concorrentes seriam *examinados por três pessoas escolhidas pelo Presidente da Província, deveriam ter conhecimento das*

⁶⁵ DALLARI, Adilson. *O que é Funcionário Público*. SP, Brasiliense, 1989.

*matérias exigidas para a cadeira vaga. A avaliação era individual, durando meia hora com cada examinado.*⁶⁷

Em 1854, através da Resolução-382, surgiram novas exigências tais como: comprovante de cidadania brasileira, ser maior de 21 anos, ter bons costumes e saúde, professar a religião do Estado e ter pelo menos dois meses de residência na Província.

A competência para adentrar na carreira do magistério dependia então desses critérios e do que, naquele momento, o Presidente da Província julgasse qualificado para atender as necessidades do ensino.

Em se tratando da qualidade de ensino, esta é definida segundo a própria história que se desenvolve em um dado momento e indica que tipo de cidadão se pretende para aquela sociedade.

No caso do período imperial, a promulgação da Constituição de 1824 imputou às províncias autonomia e obrigatoriedade de legislar, dentre outros aspectos, sobre a instrução pública. Dessa forma, conforme Lei 35 de 1836, ficou ao encargo do Presidente da Província designar *os compêndios e silabários porque se deva ensinar e das instruções que julgar necessárias à regularidade do ensino*⁶⁸.

FIORI não chega a tratar em sua obra quais seriam os pressupostos definidos pelo Presidente da Província que qualificava os professores à efetivação e mesmo interinamente, a não ser um requisito básico, que seria necessariamente

⁶⁶SCHMIDT, Leonete. *A constituição da rede pública de ensino elementar em SC*. Florianópolis, CED/UFSC, 1996 (Dissertação de Mestrado).

⁶⁷ SCHMIDT, Leonete. Op. cit., p.84.

⁶⁸ FIORI, Neide Almeida. *Aspectos da Evolução do ensino público: ensino público e política de assimilação cultural no Estado de Santa Catarina nos períodos Imperial e Republicano*. 2ª ed., UFSC, 1991, p.31.

⁶⁴ FIORI, Neide Almeida. Op. cit., p.28.

a naturalidade brasileira. Fica evidente na Lei, a importância do Presidente da província, que detinha o poder de escolher os examinadores do processo de seleção.

Faz-se necessário salientar que naquele período (1822-1889), a sociedade brasileira vivenciava uma nova fase, marcada pela ruptura com Portugal. Em Santa Catarina, os imigrantes alemães, italianos e eslavos começavam a ocupar as terras. Iniciava-se uma miscigenação dessas culturas com os valores que se estavam estabelecendo principalmente no litoral que, entre os períodos de 1748-1756, teve seu povoamento marcado por quase cinco mil açorianos. Estes *influíram decisivamente na estruturação social de Santa Catarina, à qual legaram traços básicos da civilização lusa, transmitindo as tradições portuguesas referentes ao idioma, religião, costumes dos antepassados e sentimento pátrio.*⁶⁹

Ainda naquele período, sempre que se abria uma nova escola ou vagasse uma cadeira, havia concurso. Segundo SCHMIDT,⁷⁰

Quando não se apresentava nenhum candidato para o concurso ou os inscritos não preenchessem os requisitos exigidos, o Presidente da província tinha respaldo legal para nomear professor interino para a escola vaga (...) todo ano havia escolas providas interinamente.

Observa-se assim, a existência já no período imperial, da figura do professor que era admitido em caráter temporário.

⁶⁹SCHMIDT, Leonete. *A constituição da rede pública de ensino elementar em SC*. Florianópolis, CED/UFSC, p.85 (Dissertação de Mestrado, 1996).

Depreende-se dessa atitude a preocupação com que houvesse professores em número suficiente para atender a demanda de alunos. Parece, entretanto, que existia o interesse de contratar efetivamente docentes, ou seja, torná-los funcionários públicos, se os mesmos tivessem “competência” para tal. Deduz-se que a competência seria a capacidade dos professores passarem pelo critério de avaliação da banca examinadora que definia, segundo seus valores, o que deveria ser qualidade de ensino, avaliando assim, se os candidatos estariam aptos ou não para cumprirem sua tarefa de educadores.

Por outro lado, a exigência da “competência” para o cargo público faz parte da estrutura burocrática que, conforme WEBER, em sua forma mais pura, *pressupõe a qualificação profissional dos funcionários; exige deles um saber profissional que fundamenta a sua nomeação e que é verificada por meio de exames ou do diploma.*⁷¹

Quando não houvesse candidatos que preenchessem esses critérios, era, contraditoriamente, nomeado algum professor, sem a necessidade de avaliação da referida “competência”.

Aqui parece existir uma clara contradição, qual seja, se por um lado para o docente se tornar funcionário público, deveria comprovar sua competência através de critérios avaliativos, por outro, parece que qualquer pessoa poderia ser nomeada professor sem que fosse avaliada sua competência para lecionar. Assim sendo, pode-se indagar: - o candidato não teria competência para ser funcionário público, mas teria competência para ser educador?

Segundo SCHMIDT,

⁷¹WEBER, Max. Apud BARBOSA, Eládio de Almeida. *Burocracia e Processo Decisório na Administração das Universidades Federais Brasileiras: um estudo de caso*. SP, UNICAMP, 1981, p. 10 (Dissertação de Mestrado).

... a obrigatoriedade de concurso para ingressar na rede pública de ensino, a partir de 1836, além de verificar a competência dos futuros professores, evidenciava o processo de estruturação da rede segundo princípios de publicização do ensino.⁷²

Comenta porém a mesma autora:

Por outro lado, não se pode descartar a possibilidade deste processo seletivo ter servido para legitimar a nomeação de professores cujas posições políticas fossem coerentes com as dos dirigentes da Província.⁷³

Relata também que já em 1837, a principal causa apontada como atraso da instituição escolar na Província era a falta de profissionais habilitados para o Magistério. Resultou daí a implantação em 1843, de um local de formação de professores, sendo convocados todos os educadores na faixa etária inferior os trinta e cinco anos, admitidos no serviço público após 1840. Os que não eram efetivos, após a aprovação no Curso foram efetivados. O Curso, entretanto, não logrou êxito, pois não havia mais interessados na carreira.

Essa situação educacional, todavia, não era simplesmente uma peculiaridade local, mas emanava da situação educacional em nível nacional. Como não é intenção deste trabalho um tratado histórico da situação educacional, mas sim pontuar alguns aspectos historicamente relevantes ao assunto ora abordado, sugere-se para maior aprofundamento nessa temática, a obra de WEREBE para quem, *as vicissitudes por que passaram as escolas*

⁷²SCHMIDT, Leonete. *A constituição da rede pública de ensino elementar em SC*. Florianópolis, CED/UFSC, 1996, p.85 (Dissertação de Mestrado).

⁷³ Ibidem.

*normais mostram bem o desinteresse das autoridades pela formação desses professores e, conseqüentemente, pelo próprio ensino elementar.*⁷⁴

A esse respeito a seguinte passagem é bastante ilustrativa:

*A primeira escola normal foi instalada em Niterói, em 1835, e extinta em 1849. A segunda, em Minas, passou pelas seguintes fases: criada em 1835, instalada em 1840, fechada em 1852, criada novamente em 1859, foi reinstalada em 1860. Na Bahia, a escola normal, criada em 1836, só passou a funcionar em 1843. Em São Paulo, a escola criada em 1846, com um único professor, foi fechada em 1867, sendo reaberta em 1875 e novamente extinta dois anos depois para funcionar definitivamente em 1880 (cf. Fusari, 1989, p.73).*⁷⁵

De 1836 aos dias de hoje obviamente algumas mudanças ocorreram em relação ao critério de enquadramento de professores na carreira de Magistério, bem como o próprio processo de seleção. Das exigências que foram complementadas pela Resolução 382, de 1854, somente a de cidadania brasileira e a boa saúde continuam em vigor.

Atualmente, para ingressar na carreira do magistério como funcionário público municipal, o candidato deverá passar por uma aprovação prévia em concurso público de provas e títulos, cujas normas estão estabelecidas na Lei nº 2.517 de 19.12.1986. Os atuais critérios para que o candidato se inscreva são conforme o Art.18 da referida Lei:

I - ser brasileiro;

⁷⁴ WEREBE, Maria José G. *30 Anos Depois: Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil*. São Paulo, Ática, 1994, p.32.

⁷⁵ WEREBE, Maria José G. *30 Anos Depois: Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil*. São Paulo, Ática, 1994, p.32.

- II - ter idade mínima de dezoito (18) anos para o ingresso;*
- III - estar em dia com o serviço militar;*
- IV - estar em gozo dos direitos políticos;*
- V - gozar de boa saúde, comprovada por inspeção médica oficial; .*
- VI - estar legalmente habilitado para o exercício do cargo.*

Nos dias atuais, a contratação de professores não concursados ainda está presente, legitimada na própria Lei 2.517, mais conhecida como Estatuto do Magistério Público Municipal de Florianópolis. Em seu Capítulo III, as exigências para inscrição são praticamente as mesmas para os que prestam o concurso, não aparecendo a exigência de provas, mas apenas a comprovação de títulos.

Assim reza o Artigo 72, Parágrafo Segundo, Capítulo III, da referida Lei:

Para assumir a função de professor substituto deverá o candidato submeter-se a concurso de provas de títulos, feito anualmente com validade para o ano letivo em vigor.

Com o objetivo de viabilizar o processo de inscrição em 1997, assim estabelecia o Edital 002/97 de 30 de outubro, item II:

1 - O processo seletivo dar-se-á através da análise dos títulos e tempo de serviço, que deverá ser acompanhada pelo candidato e revisada pela comissão.

O item III do referido Edital dispõe da classificação, cujos critérios de pontuação estão especificados conforme a formação profissional e tempo de serviço.⁷⁶

⁷⁶ Ver Anexo 4.

As próprias modificações de alguns aspectos da Lei, que normatiza os critérios para concursados e não concursados, decorre do processo histórico de certos avanços com relação entre outros, da própria formação desse profissional.

Em se tratando apenas do nível de formação dos professores, tanto dos efetivos como dos substitutos, não se apresenta hoje a titulação como causa da ineficiência na Rede Municipal de Ensino,⁷⁷ pois nenhum professor é contratado sem que tenha no mínimo formação em Magistério Segundo Grau. Do universo pesquisado nas duas escolas, constata-se que apenas quatro professores possuem formação somente em Segundo Grau, sendo que os demais apresentaram Nível Superior ou o estão concluindo.

Com relação à contratação de professores substitutos o Art. 71, Parágrafo Único da Lei 2.517/86, reza que:

A vaga decorrente de afastamento do professor titular ocorrerá por gozo de Licença Prêmio, Licença para Tratamento de Saúde, Licença para Tratar de Interesses Particulares, Aposentadoria, Afastamento para Curso de Aperfeiçoamento, Especialização e Pós-Graduação, Licença de Gestãõ.

Durante o período em que foi realizada esta pesquisa, percebeu-se que do total de 804 professores que prestavam atendimento nas trinta e três (33) escolas do Ensino Fundamental, 51% (404) eram efetivos e 49% (390) substitutos. Isso parece representar um número elevado de professores licenciados ou alocados para outras funções.

⁷⁷ Não se está analisando aqui, a eficiência ou os valores ideológicos das agências formadoras desses profissionais em função do trabalho que devam realizar com os discentes.

Salienta-se que no momento desta pesquisa a Prefeitura não tinha como informar o número exato de professores efetivos e substitutos trabalhando nas unidades escolares. Os dados acima referem-se ao contingente de atendimento, sendo que alguns docentes têm contrato de 20 horas como efetivo e 20 horas como substituto. Ademais, a maioria dos substitutos possui contrato de 20 horas em uma escola e 20 horas em outra. Portanto, o número de 804 comporta alguns professores que são, ao mesmo tempo, efetivos e substitutos, além de substitutos que lecionam em mais de uma unidade escolar, não perfazendo, portanto, o número total de professores na Rede.

Em uma das instituições, os entrevistados alegaram que o alto número de substitutos ali presentes era devido ao fato da escola, naquele ano, ter incorporado turmas de 5ª a 8ª séries, o que não permitiu a contratação de efetivos. Esta também foi a explicação dada pela entrevistada da Secretaria da Educação.

Nessa mesma escola, entretanto, uma professora que leciona em turmas de 5ª a 8ª séries afirma que havia se classificado em concurso público e que, no entanto, estava ali contratada como substituta, não entendendo porque não havia ainda sido efetivada.

2.2) QUESTÕES METODOLÓGICAS

Se fazer perguntas não é uma tarefa fácil, poder respondê-las respaldadas num saber científico, muito menos. Desse modo, equipar-se com um referencial teórico e instrumentos que conduzam à obtenção de respostas e ainda escolher os sujeitos que possam fornecê-las de forma satisfatória é o passo inicial na aventura da pesquisa.

O caminho a percorrer é pouco conhecido em suas nuances. Cada aventureiro conhece um trecho do percurso e traça mapas para concluir sua trajetória. Mas há intempéries, obstáculos que a cada dia obrigam o transeunte a construir e reconstruir esse caminho. Isso inviabiliza traçar um mapa com linhas retas, pois, na trajetória, pode-se encontrar muitos desvios. Por esse motivo, é interessante que o aventureiro tenha sempre em sua bagagem uma bússola que lhe dê o rumo, muita *flexibilidade* e uma lente que lhe permita ver que o melhor caminho para chegar ao final da trajetória com maior segurança, poderá ser o desvio. Sendo assim, largar o mapa inicial e construir outro na medida em que observa o desconhecido, talvez seja o melhor e mais saboroso momento do percurso realizado, porque pode constituir-se num rico aprendizado.

Em pesquisas qualitativas, muitos são os caminhos possíveis. Em investigações que tratam de sujeitos, maiores ainda são as probabilidades de “desvios” que esses caminhos podem oferecer, pois é praticamente impossível prever suas ações da mesma forma que se deseja prever respostas de objetos por si só inertes.

A escolha do local e sujeitos da pesquisa não se deu de forma aleatória. Pensou-se que para melhor caracterizar os professores efetivos e substitutos, nas relações que estabelecem entre si e seu trabalho, seria necessário localizá-los em um número equivalente dentro da mesma escola. Devido à grande quantidade de docentes existentes se optou por duas escolas. Foi eleito, inicialmente, o ensino de 1ª a 8ª séries, devido a ser esse o grau de ensino que é alvo de preocupação central das atuais políticas para a educação, além de nele se concentrarem os maiores índices de reprovação e evasão escolares.

Ao elencar professores por tipo de contratação, elaborou-se um roteiro de entrevista⁷⁸ que permitisse não um interrogatório, mas a possibilidade de dar voz aos mesmos e de suas palavras extrair aquilo que fosse de relevância para a pesquisa. Não se definiu categorias de análise a priori, embora obviamente, houvesse algumas hipóteses formuladas, pois afinal, a neutralidade é algo que não existe. Nesta perspectiva, o alvo de observação está sempre carregado de significados e o grande desafio não é testar as hipóteses, mas aprender com sua aquiescência ou negação. Por tal razão as categorias de análise foram elaboradas a partir dos questionamentos e colocações que emergiram das falas dos professores, tarefa que em análise de conteúdo é *por via de regra, um processo longo, difícil e desafiante*.⁷⁹

As entrevistas foram gravadas e transcritas pela própria pesquisadora, de modo a não perder o conteúdo e as entonações das falas, a sutileza de algumas reticências, exclamações, risos que contém toda uma gama de significados diferenciados conforme o teor da questão colocada. Devido ao fato de terem sido

⁷⁸ Verificar Anexo 1.

⁷⁹ FRANCO, Maria L.P.B. *Ensino médio: desafios e reflexões*. SP, PAPIRUS, 19 , p. 174.

realizadas nas próprias escolas, muitos sons permeavam as gravações, dificultando muitas vezes sua perfeita audição. Há que se salientar também que os docentes foram deixados à vontade para escolher o horário e local da entrevista, que recaiu sobre o horário de educação física, único momento que tinham disponível, fato que restringiu um pouco a ampliação dos questionamentos.

Localizar os sujeitos da pesquisa não foi uma tarefa simples. Requisitou-se à Divisão de Pessoal da Secretaria Municipal de Educação uma relação de professores contratados temporariamente e outra de professores efetivos, bem como em quais instituições se localizava a maior parte deles.

Infelizmente esse era um dado que não existia. A Divisão de Pessoal estava em processo de informatização e, para controle dos funcionários, utilizava uma planilha onde constam o nome da instituição e seu quadro de pessoal. Foi solicitada uma cópia da mesma que levou alguns meses para ser fornecida. Foi elaborado um quadro onde se obteve as informações necessárias para localizar os sujeitos.

É importante esclarecer que foi realizada entrevista com uma funcionária da Secretaria da Educação, com o intuito de se obter informações sobre como se organiza a Rede Municipal de Ensino no que se refere à contratação de professores, servindo as mesmas como norteadoras para os encontros com os professores. Portanto, tal entrevista foi considerada como recurso metodológico e não como informações oriundas de sujeito da pesquisa.

Havia uma hipótese inicial, que se confirmou, de que a maioria dos professores substitutos⁸⁰ estariam lecionando em escolas de bairros periféricos e

⁸⁰ Conforme Lei 2.517/86, assim são denominados os contratados não concursados na Rede Municipal de Ensino.

os efetivos na região central. Com base nas informações obtidas, a escola com maior número de substitutos encontrava-se⁸¹ no interior da Ilha e a com maior número de efetivos encontrava-se em um dos bairros mais populosos das cercanias do centro da cidade.

No primeiro momento entrou-se em contato com a Diretora da escola Meiembipe,⁸² via telefone, para marcar um horário a fim de expor a intenção de pesquisa. Havia o receio, com a mudança do ano letivo, de deixar essa escola por último em função da alteração anual de professores substitutos, o que poderia inviabilizá-la como local de pesquisa dentro dos critérios anteriormente estipulados.

Com base nas entrevistas realizadas nesta escola, verificou-se a necessidade de reelaboração do instrumento de pesquisa, bem como dos sujeitos, pois as entrevistas apontaram a necessidade de aprofundar mais na análise da fala dos professores que atuam em classes de primeira a quarta série, devido ao fato de permanecerem em contato direto com os alunos e seus pares por um tempo diário maior.

A Escola Desterro fornecia nos períodos matutino e vespertino atendimento às classes de primeira a quarta série. Embora o quadro docente tenha sofrido alterações com a mudança de ano letivo, pois não mais possuía um número maior de efetivos, mas um percentual equivalente entre substitutos e efetivos, decidiu-se continuar a pesquisa neste local porque parecia enriquecedora a nova composição do grupo.

⁸¹É o que havia de concreto até dezembro de 1996. Devido a rotatividade (não apenas de contratação de substitutos mas também de pedidos de remoção por efetivos) esse quadro pode ter se modificado.

⁸²Optou-se por nomear a escola do interior da Ilha de Escola Meiembipe e a outra escola, de Desterro.

Diante disso, ao reiniciar a pesquisa na Escola Desterro, foi apresentado a todos os professores um questionário (Anexo 2) para que, a partir do mesmo, se pudesse elencar quais seriam os sujeitos mais interessantes para entrevista, com base em classificações elaboradas com as respostas ao mesmo.

Inicialmente se cruzou as seguintes informações: - professores efetivos e substitutos; faixa etária; tempo de magistério; tempo naquela escola; tipo de contratação e carga horária; séries que leciona; contrato em outra escola; carga horária e séries que leciona e por último, o grau de instrução.

Os critérios elencados desse questionário foram:

Primeiro: resposta, a seguinte questão: *Com relação ao trabalho pedagógico você acha mais vantajoso que o professor seja efetivo ou substituto? Porquê?*

As respostas a essa questão, num total de catorze, foram assim divididas e denominadas: - a) Grupo do “Tanto faz” - num total de três, recebeu essa denominação pois os professores (dois efetivos e um substituto) não viam vantagens, desvantagens ou diferença em ser efetivo ou substituto.

- b) Grupo do “Algo mais” - composto também por três professores (todos substitutos), foi assim denominado devido a suas respostas apontarem não apenas o favoritismo à efetivação, mas por pontuarem as discriminações sofridas pelos substitutos, a acomodação dos efetivos e a necessidade de critérios de avaliação do seu desempenho, como também, a forma como se dá o processo de inscrição de professores substitutos.

- c) Grupo do “Contra” - formado não por um grupo, mas por uma única professora substituta, que era contra a contratação efetiva. Há que salientar que seu posicionamento decorre de uma decepção por fatos acontecidos

quando, segundo sua informação, aprovada em concurso, não foi efetivada. Atribui esse fato à perseguição política, por ter participado em greves.

- d) Grupo dos “Pedagógicos” - formado pela maioria dos professores (um substituto e seis efetivos), foi assim caracterizado por considerarem o contrato efetivo como forma primeira de garantir um trabalho pedagógico com continuidade e qualidade.

Decidiu-se entrevistar além do grupo do “Contra”, os três professores do Grupo do “Algo mais” devido à pertinência de suas colocações e por abranger uma totalidade de permanência na escola, qual seja, um leciona no período matutino, e dois no vespertino.

Com a finalidade de tentar igualar o número de professores substitutos e efetivos entrevistados, optou-se no Grupo do “Tanto faz”, por um professor efetivo que leciona tanto no período matutino como no vespertino.

No Grupo dos “Pedagógicos” elencou-se dois professores efetivos e um substituto. Um dos efetivos lecionava no período matutino, o outro no período vespertino e o substituto também no período vespertino.

Além desses critérios também foram levados em consideração a idade cronológica, o tempo de serviço de magistério como professor efetivo e/ou substituto, o tempo de serviço naquela escola e o grau de instrução. Por fim, foram escolhidos oito professores (57% do quadro docente) sendo cinco substitutos e três efetivos.

Nessa escola, uma docente de aparentemente trinta anos, pertencente ao quadro de efetivos e que lecionava ali há pouco mais de um (01) ano, se recusou a participar da pesquisa, inclusive não preenchendo sequer o questionário, sob a

alegação que estava muito ocupada e precisava de seu “tempo livre” para a leitura dos livros solicitados em seu curso de especialização.

Na escola Meimbipe foram realizadas cinco visitas e oito entrevistas. Na Desterro, vinte e três visitas e dez entrevistas. O número de visitas nesta escola foi bem maior que o número de entrevistas realizadas, devido as alterações da rotina dos professores. Ou seja, nos dias agendados de comum acordo entre entrevistadora/entrevistados, aconteceu de não haver o encontro porque os professores mudavam o horário da educação física, supriam a falta de outro professor, saiam para fazer algum curso, para tratar de assuntos particulares ou ainda, faziam paralisação da categoria. Ressalta-se que os encontros eram agendados, em sua maioria, com um ou dois dias de antecedência.

Foram entrevistados, além dos oito professores da escola Meimbipe e dos nove da escola Desterro, um diretor desta última e uma funcionária da Secretaria Municipal de Educação, perfazendo um total de dezenove profissionais entrevistados.

O discurso do Diretor teve a peculiaridade de se apresentar semelhante as demais falas dos professores, não havendo em nenhum momento referências as suas ações em relação ao cargo burocrático-administrativo que ocupa e deste em relação ao órgão oficial e em relação ao encaminhamento das atividades docentes junto aos professores. É bom salientar que o mesmo estava no cargo há quatro meses, sendo essa sua primeira experiência em cargo de direção administrativa. Diante disso, julgou-se conveniente analisar sua fala como decorrente de sua história profissional como professor.

A caracterização dos professores aconteceu através de uma análise longitudinal, seguida de uma análise transversal que objetivou comparar

semelhanças e diferenças entre os diversos discursos, bem como eleger as categorias de análise.

Convém salientar que as categorias de análise são formas didáticas de sistematizar o conteúdo dos discursos e que estes, por sua vez, não são falas estanques, mas um processo dinâmico. A análise longitudinal procura conhecer cada professor ao longo de sua trajetória, em sua particularidade, através de informações relativas à sua história profissional. Na análise transversal, diferentemente, não se investiga a particularidade, e sim os temas abordados pelos diferentes profissionais. A partir dos enunciados que eram comuns a todos os entrevistados, foram elaboradas categorias iniciais.

Essas análises foram realizadas concomitantemente com as entrevistas na escola Desterro, o que possibilitou aperfeiçoar o roteiro de entrevista e optar por fazer um questionário com uma pergunta mais estruturada, para a partir da resposta do mesmo selecionar os professores que se julgasse mais interessantes. Procedeu-se da mesma maneira para as análises das entrevistas nesta escola.

A análise transversal das duas escolas foram agrupadas em suas categorias iniciais e destas elaborou-se o quadro final de categorias de análise (Anexo 3).

Os pequenos temas que emergiram da fala dos professores faz parte do processo de análise de conteúdo que, conforme FRANCO,⁸³ *é uma técnica de pesquisa cujo objetivo é a busca do sentido ou dos sentidos de um texto.*

Toda análise de conteúdo se dá em relação a uma mensagem, podendo esta ser “espontânea” ou “provocada”, quando obtida através de questionários ou entrevistas. Um dos primeiros passos a ser definido é a unidade de análise que pode ser: - palavra, tema, personagem ou item. Optou-se pela análise temática

que ocorreu através das respostas verbais dos pesquisados às questões colocadas em entrevista semi-estruturada.⁸⁴

Essa técnica permite ao pesquisador fazer inferências sobre qualquer um dos elementos da comunicação, quais sejam: - emissor, mensagem codificada, receptor e mensagem decodificada. A interpretação implica em inferência que, em análise de conteúdo, significa a “sua razão de ser”. Conforme FRANCO,⁸⁵

É ela que confere a essa técnica relevância teórica (...) e pressupõe a comparação de dados, obtidos na leitura do discurso, com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo e com a situação concreta de seus produtores ou receptores. Situação concreta que se expressa nas condições de sobrevivência e na situação de classe de ambos os elementos, acrescida do momento histórico e contextual da produção e/ou recepção.

⁸³ FRANCO, Maria L.P.B. *Ensino médio: desafios e reflexões*. SP, PAPIRUS, 19 , p. 159-185.

⁸⁴ As entrevistas semi-estruturadas encerram uma certa diretividade e ... *partem de um conjunto de itens que compõem o roteiro da entrevista, a partir do qual, o entrevistador formula as questões*. MICHELAT e MUCHIELI, apud CREPALDI, Maria Aparecida. *Hospitalização na Infância: representações sociais da família sobre a doença e a hospitalização de seus filhos*. SP, CABRAL ED.UNIV., 1998, p.64.

⁸⁵ FRANCO, op. cit., p. 170.

2.3) AS ESCOLAS E OS SUJEITOS

2.3.1) ESCOLA MEIEMBIPE

Local: Norte da Ilha de Santa Catarina.

Clientela Atendida: Comunidade Local.

Níveis de Atendimento: II Ciclo a 8a. série.

Total Alunos da Educação Infantil (II Ciclo a Pré-Escola): 51

Total Alunos de 1ª a 4ª série: 122

Total Alunos de 5ª a 8ª série: 139

Total Geral: 312 discentes.

TABELA 1 - FORMA DE ATENDIMENTO

Nº DE TURMAS	PERÍODO MATUTINO	PERÍODO VESPERT.	TOTAL
II CICLO	---	01	01
PRÉ-ESCOLA	01	---	01
1ª SÉRIE	----	01	----
2ª SÉRIE	----	01	01
3ª SÉRIE	----	01	01
4ª SÉRIE	----	01	01
5ª SÉRIE	01	----	01
6ª SÉRIE	01	----	01
7ª SÉRIE	01	----	01
8ª SÉRIE	01	----	01

Conforme a tabela indica, no período matutino funciona uma turma de pré-escolar e uma turma de 5^a, 6^a, 7^a e 8^a séries. No período vespertino funciona uma turma de II Ciclo e uma turma de 1^a, 2^a, 3^a e 4^a séries, assim distribuídas por pessoal docente:

TABELA 2 - QUADRO DOCENTE

SÉRIE	PROFº EFETIVO	PROFº SUBSTITUTO
II CICLO	-----	01
PRÉ-ESCOLA	-----	01
1ª SÉRIE	-----	01(*)
2ª SÉRIE	-----	01 (*)
3ª SÉRIE	-----	01 (*)
4ª SÉRIE	01(*)	----
5ª A 8ª SÉRIE	01	10 (*03)

Obs.: * professores entrevistados. A professora do II Ciclo também atende a Pré-escola.

TABELA 3 - PERCENTUAL DOCENTE POR TIPO DE CONTRATAÇÃO

PERÍODO	PROFº EFETIVO	PROFº SUBSTITUTO	DIFERENÇA
MATUTINO	8%	92%	84%
VESPERT.	25%	75%	50%

Pela tabela 3 percebe-se que em ambos períodos há uma grande concentração de professores substitutos.

Através desses dados, na tabela 2, nota-se que dos dezesseis professores em exercício nas salas de aula apenas dois (02) são efetivos. Das séries iniciais somente o que atua com a quarta série é efetivo.

Dos dezesseis professores em exercício nas salas de aula da Escola Meiembipe foram entrevistados sete (44%): duas professoras e um professor substitutos de 5^a a 8^a séries, três professoras substitutas de 1^a a 4^a séries e uma professora efetiva de 1^a a 4^a séries.

A RECEPÇÃO

O primeiro contato foi com a diretora da escola, que recusou-se a conceder entrevista gravada. Após insistência, concordou que conversaria sobre o tema, sem gravação e que os demais professores poderiam gravar as entrevistas caso quisessem.

Posteriormente, nos momentos que foram destinados para nossa conversa, apresentava uma desculpa de resolução de algum problema ocorrido na escola, acabando por fim em não concedê-la. Delegou tal responsabilidade a outra profissional que já havia dirigido aquela escola, alegando que esta estaria mais capacitada para prestar informações, já que estava há poucos meses no cargo.

Ondina, professora substituta em classe de 1ª série, também se mostrou temerosa em gravar entrevista, *pois a gravação poderia ser ouvida por outras pessoas e as suas palavras correriam o risco de serem deturpadas*. Declarou: *eu tenho uma opinião e as pessoas têm outra opinião*. Por fim, depois de grande insistência, concordou em conceder a entrevista sem gravar.

É interessante verificar que essas duas profissionais pertenciam ao quadro de professores que atuam em classes de pré-escola a 4ª série. Isso contrastou com a aquiescência e disponibilidade dos professores de 5ª a 8ª séries que, de imediato, aceitaram ser entrevistados. O que de diferente haveria na construção do dia-a-dia do trabalho pedagógico desses dois grupos de profissionais que levariam uns a temerem e outros a quererem opinar?

De maneira geral a receptividade pelos professores foi boa. Alguns se mostraram ansiosos por falar (ou desabafar?) sobre sua situação funcional, outros

até pediram para ser sujeitos da pesquisa, como no caso de uma professora de Educação Física, categoria que não estava prevista, devido a sua especificidade.

OS PROFESSORES

BERENICE, 32 anos, casada, têm formação em nível superior (História), sendo essa a sua primeira experiência no Magistério. Fez concurso para efetivar-se mas não teve êxito. É professora **substituta**, sendo esse seu primeiro ano nessa escola com contrato de 20 horas, lecionando em uma turma de 6ª série. Além disso, trabalha mais 20 horas em outra instituição também da Rede Municipal (7ª série). Para se deslocar até a escola utiliza-se de ônibus.

Bastante extrovertida, simpática, conversadora e risonha, de pronto aceitou a fazer a entrevista, designando-se ela mesma uma pessoa *comunicativa*.

Aponta que os professores substitutos *não têm vínculo empregatício*, sendo esta *uma maneira da Prefeitura eximir-se dessa responsabilidade*. Acha que o contrato por substituição não permite um trabalho de continuidade com o corpo docente, pois ao fim do período de substituição, não há garantia de nova contratação. Critica o processo de inscrição dizendo ter sido prejudicada, por duas vezes, devido ao privilegiamento dado ao tempo de serviço para classificação. Denuncia que no momento a vaga que ocupa não pertence a nenhum outro professor, pois foi ampliado o número de séries na escola. Foi contratada como substituta para aquela vaga, embora tenha se classificado em concurso para efetivação.

Mostra também que no município muitos professores estão ocupando cargos dentro da Secretaria de Educação. Comenta: *esses ficam fora da sala de*

aula, mas são considerados ainda professor efetivo. Então fica lá no papel que tem professor efetivo, mas na realidade não tem porque estão ocupando outros cargos dentro da Secretaria.

ADONES, 32 anos, solteiro, cursa nível superior (Matemática). Foi contratado como **substituto** em regime de 40 horas, dos quais 20 horas nessa escola, onde está há menos de um ano, e 20 horas em outra. Locomove-se em veículo próprio.

Solícito e ansioso para falar, de voz firme, demonstra muita seriedade. Embora extrovertido sua fala mais parecia um desabafo, que colocava a entrevistadora numa postura de ouvinte solícita, interferindo apenas para dar condução às questões a serem investigadas.

Refere-se a ser essa a sua primeira experiência no Magistério, razão pela qual não tem ainda opinião formada sobre como é ser professor efetivo ou substituto. Comenta que gostaria de ter *mais tranquilidade, sabendo que no próximo ano estaria contratado, que poderia desenvolver um trabalho naquela escola que me quer.*

Denuncia que o Órgão Oficial de Ensino não se importa em saber como foi o desempenho do professor, se a escola, as famílias e a comunidade apreciaram seu trabalho e gostariam da sua permanência na escola. Refere também ao processo de inscrição cujo critério de classificação considera errado, pois mesmo havendo a especificidade da disciplina (Matemática), concorre com pessoas de formação em Segundo Grau ou Terceiro Grau de outros Cursos como Economia, Administração.

SERENA, 33 anos, casada, possui nível superior (Letras). É professora **substituta** na Rede Municipal com contrato de 20 horas (turmas de 5^a a 8^a séries) e este o primeiro ano nessa escola. Tem também um contrato como **efetiva** na Rede Estadual de Ensino de 20 horas semanais (Segundo Grau). Para ir ao trabalho, utiliza-se de ônibus.

De postura descontraída, dispôs-se facilmente a conceder entrevista, demonstrando ser uma pessoa tranqüila. No entanto, no início respondia às questões com poucas palavras, o que exigiu a formulação das perguntas de forma mais objetiva.

Em sua opinião os efetivos são muito acomodados, pois *já têm aquela situação que é dele o cargo, ninguém tira*. Comenta que, ao contrário, os professores substitutos são mais atuantes, sempre fazem cursos, estão mais atualizados e se mostram mais interessados na melhoria do ensino. Não aponta nenhuma vantagem na contratação como efetivo, pontuando que é vantagem ser substituta porque opta pela escola onde quer lecionar, assumindo apenas as classes cuja substituição corresponda ao ano letivo por completo. Além disso, gosta de experimentar grupos de trabalho novos, o que para ela, *é não cair na mesmice*.

Refere que essa rotatividade não prejudica o trabalho que desenvolve com os alunos. Aponta, entretanto, algumas desvantagens como todo ano fazer inscrição, escolher vaga, fica intranqüila por não saber para que escola vai e que nunca poderá ganhar como pós-graduada por não ser efetiva. Para ela as desvantagens se referem a sua pessoa e não ao seu trabalho com os discentes.

Denuncia que existe muita burocracia do Órgão Oficial de Ensino para preenchimento de vagas e que por isso sempre há uma boa recepção por parte

dos professores nas escolas. Por outro lado, diz conhecer casos cuja recepção não foi muito boa, mas pondera que a integração *vai da personalidade da pessoa*.

Denuncia também que o processo de inscrição é muito falho. Comenta que todo ano são levados os mesmos documentos, tendo observado que os currículos anteriores estavam empilhados no chão da sala, o que denota falta de organização e uma forma de tratar os professores com descaso. Sugere uma melhor organização para inscrição como, por exemplo, o encaminhamento de fichas de atualização para os docentes via escola e que todas as informações fossem computadorizadas.

FATIMA, 36 anos, casada, possui nível superior (Pedagogia). É **substituta** em regime de 20 horas semanais (1ª a 4ª séries). É seu primeiro ano nessa escola e há 10 anos trabalha no Magistério. Seu meio de transporte é o coletivo urbano. Estranha que haja dois tipos de contratos distintos para ingresso e permanência das professoras no Magistério.

Simpática, extrovertida, tranqüila, ao expor suas idéias, diz não saber quais as vantagens em ser professora efetiva, mas que certamente uma delas é não precisar todo ano ter que passar pelo desagradável processo de inscrição. Quanto ao mesmo denuncia que é *uma humilhação a que os professores são submetidos no processo de apresentação dos documentos e depois no processo de escolha de vagas*.

Aponta várias desvantagens em ser substituta, dentre as quais, não optar em permanecer na mesma instituição, não poder escolher a turma em que vai

lecionar, não estabelecer vínculo com a escola devido à rotatividade, o que gera dificuldades para o trabalho pedagógico.

Denuncia que a vantagem em ter professores substitutos deve ser da Prefeitura, porque provavelmente não lhes paga alguns encargos que é obrigada a ter com os efetivos. Comenta também que quando o professor efetivo retorna a sua classe, o substituto sai sem que haja uma preocupação da Prefeitura com o andamento das atividades pedagógicas com os discentes. Esse procedimento prejudica, não apenas o trabalho dos profissionais, como e, principalmente, o corpo discente.

ONDINA, 30 anos, casada. Sua formação é de Segundo Grau-Magistério. Contratada como **substituta** em regime de 20 horas, está há menos de um ano nessa escola (turmas de 1ª a 4ª séries). Têm também um contrato de 20 horas como Auxiliar de Ensino na mesma instituição. Para se deslocar até a escola utiliza-se de ônibus.

Tímida, introvertida, receosa de falar, não permitiu a gravação da entrevista. Falava de forma breve e em tom baixo.

Na sua opinião, os professores substitutos fazem um trabalho melhor porque estão recém ingressando no Magistério, o que faz com que se preocupem mais com a atividade pedagógica. Aponta uma série de desvantagens em ser substituta, quais sejam: todos os anos ter que preencher as mesmas fichas e passar pelo mesmo processo de inscrição e classificação, intranquilidade quanto a conseguir ser contratada no ano seguinte, ficar sem saber para onde vai e em que turma irá lecionar, não poder optar por permanecer na mesma instituição, não criar vínculos com a escola e com a comunidade. Denuncia que isso se deve à

burocracia do Órgão Oficial, que não avalia o desempenho dos substitutos como critério de classificação e permanência na escola.

Denuncia também que existe discriminação dos efetivos em relação aos substitutos. Estes duvidam da qualidade do trabalho dos substitutos porque não conseguiram passar no Concurso Público para efetivação.

JANAINA, 40 anos, casada, se locomove de ônibus, é professora **efetiva** há 18 anos, estando nessa escola há um ano. Seu regime de trabalho é de 20 horas semanais desde quando iniciou sua carreira no Magistério e leciona em turmas de 1ª a 4ª séries. Sua formação é de Segundo Grau-Magistério.

Pessoa calma, simpática, demonstrando experiência profissional é coerente em suas respostas, impressionou por sua inteligência e acompanhamento das questões atuais da política educacional. Mesmo tendo concluído a entrevista, quis continuar a conversar e a trocar informações.

Aponta que é melhor ser efetiva porque tem todos os benefícios constantes no Estatuto do Magistério, dos quais o mais importante deles é a estabilidade no emprego. Faz referências, entretanto, àqueles que *tiram proveito da estabilidade pra não fazer nada... mas isso não é o caso de todos*. Preocupa-se com o fim da estabilidade no emprego.

Comenta que se fosse substituta iria *pensar se valeria a pena continuar*, que provavelmente iria procurar outra coisa para fazer, pois não agüentaria todo ano ter que passar pela intranquilidade de não saber se seria contratada ou não, em qual escola e turma iria lecionar, além do desgaste provocado pelo processo de inscrição e classificação.

Denuncia que há discriminação dos professores que possuem formação em nível superior, que esses se acham mais capacitados do que os professores que possuem apenas Segundo Grau.

RITA, 37 anos, casada, tem formação em nível superior (Ciências Sociais). Está há 20 anos no Magistério e há 19 anos é professora efetiva. Efetivou-se no Estado onde residia e quando veio morar em Florianópolis, conseguiu uma permuta. Devido a mudança de legislação no Estatuto do Magistério da cidade de origem, teve que pedir exoneração do cargo. Assim sendo, trabalhou durante um ano como substituta, fazendo concurso e efetivando-se em seguida. Há 4 anos trabalha nessa escola (turmas de 2ª a 4ª séries). Seu meio de transporte para a escola é o coletivo urbano.

Apresentou-se de forma bastante cordial, mas restringiu-se apenas a responder às perguntas, sucintamente. Aponta que os substitutos têm desvantagens em todos os aspectos funcionais e de trabalho pedagógico, pois sua situação de contratação causa instabilidade, e inclusive, devido à rotatividade desses profissionais, não conseguem na escola formar um “grupo de estudo” que vise à formulação de uma proposta pedagógica para a escola. Aponta que a cada ano os colegas são outros e que deveria ter uma forma de acabar com esse tipo de rotatividade, pois os professores deveriam ter o direito em optar por ficar na escola, como era feito na região de onde é oriunda.

DULCE, 31anos, casada, tem formação em nível superior (Letras). É natural da localidade onde reside e funciona a escola, tendo sido aluna desta desde a 2ª série. Está há 13 anos no Magistério como professora efetiva, dos

quais 12 anos trabalhando nessa escola, onde inclusive, foi diretora por várias vezes. Seu contrato é de 40 horas semanais, dos quais dedica 20 horas em turmas de 2ª a 4ª séries e as outras 20 horas em turmas de 5ª a 8ª séries.

No período da realização das entrevistas ela se encontrava em licença-prêmio, mas como freqüentemente ia até a escola, a atual diretora pediu-lhe que concedesse a entrevista, o que, de pronto aceitou, falando com desenvoltura sobre as questões colocadas. Declara-se desanimada com a educação, pois se trabalha muito e não se tem o devido valor por parte dos pais de alunos, da comunidade e principalmente do Órgão Oficial que é muito burocrático. Denuncia que um dos perigos em ser efetivo é que muitos, por permanecerem muito tempo numa mesma escola, acabam por concebê-la como sendo sua e também não se preocupam em se aperfeiçoar, em se especializar, em fazer cursos. Além disso se acham superiores aos substitutos porque passaram no concurso. Já a desvantagem de ser substituto é que o trabalho fica fragmentado, prejudicando os alunos.

AMARILDA, professora efetiva em regime de 40 horas semanais nessa escola, leciona em turmas II ciclo e de pré-escolar. Atualmente exerce as funções de direção, tendo sido eleita há poucos meses. Reside na localidade onde funciona a escola.

Hesitante com relação à autorização da pesquisa com os professores, se eximiu de prestar qualquer informação relativa às questões da entrevista. O pouco que se obteve a seu respeito foi através da fala de alguns dos entrevistados.

Embora simpática e receptiva, ao mesmo tempo que demonstrava insegurança em seus gestos, não recusou a realização das entrevistas com os professores, que ela mesma apresentava à pesquisadora. Esse gesto, a princípio, foi entendido como cordialidade. Entretanto, no decorrer de algumas entrevistas, era perceptível que ela controlava o tempo de permanência dos colegas na conversa, numa postura controladora.

2.3.2) ESCOLA DESTERRO

Local: Sul da Ilha de Santa Catarina

Clientela atendida: Comunidade Local

Níveis de Atendimento: Total Alunos de 1a. a 4a. série: 378

TABELA 1 - FORMA DE ATENDIMENTO

No. DE TURMAS	PERÍODO MATUTINO	PERÍODO VESPERTINO	TOTAL
1a. série	03	03	06
2a. série	02	02	04
3a. série	02	03	05
4a. série	02	01	03
TOTAL	09	09	18

TABELA 2 - QUADRO DOCENTE

SÉRIE	PROFESSOR EFETIVO	PROF. SUBSTITUTO
PRIMEIRA	-	06 (03*)
SEGUNDA	04 (02*)	-
TERCEIRA	03	02 (02*)
QUARTA	03 (01*)	-
TOTAL	10	08

OBS.: * Número de profissionais entrevistados.

Existem duas (02) professoras efetivas com contrato de 40 horas, uma atende a 2a. série no período matutino e vespertino e a outra atende a 3a. série no matutino e vespertino.

TABELA 3 - QUADRO DOCENTE POR TIPO DE CONTRATAÇÃO

SÉRIE	PROFESSOR EFETIVO	PROF. SUBSTITUTO
PRIMEIRA VESPERTINO	-	03
PRIMEIRA MATUTINO	01	02
SEGUNDA VESPERTINO	02	-
SEGUNDA MATUTINO	02	-
TERCEIRA VESPERTINO	02	01
TERCEIRA MATUTINO	01	01
QUARTA VESPERTINO	01	-
QUARTA MATUTINO	02	-
TOTAL	11	07

TABELA 4 - PERCENTUAL DOCENTE POR TIPO DE CONTRATAÇÃO

PERÍODO	PROF. EFETIVA	PROF. SUBSTITUTA	DIFERENÇA
MATUTINO	67%	33%	34%
VESPERTINO	56%	44%	12%

Pela tabela 4 percebe-se que a maioria dos efetivos se concentram no período matutino. Nota-se na tabela 3, que há apenas um professor efetivo atuando em classes de primeira série. As quatro turmas de segunda série são atendidas por efetivos. Nas cinco turmas de terceira série duas são atendidas por substitutos e as três de quarta série são atendidas por efetivos. Isso indica que a concentração de turmas com professores substitutos acontece nas primeiras e terceiras séries.

Dos dezoito (18) professores em exercício em salas de aula foram entrevistados oito, ou seja, quase cinquenta por cento (50%) do total: - três professores substitutos de primeira série, dois efetivos de segunda série (foi entrevistada uma professora substituta na primeira etapa de entrevistas, que, no segundo momento, não estava mais lecionando nesta escola), dois professores substitutos da terceira série e um efetivo da quarta série.

A RECEPÇÃO

Com instalações físicas maiores que a escola Meiembipe, está situada às margens de uma via de trânsito intenso contrastando bastante com a localização daquela.

Antenor, o diretor, foi bastante receptivo, dizendo que eu poderia começar as entrevistas naquele momento, se quisesse. Informou que estaria disponível após o Recreio, pois é “um momento sagrado para ele”, pois pode

estar em contato direto com as crianças, razão pela qual não marca outros compromissos naquele horário.

Chamou alguns professores que entravam na sala dizendo que eu queria entrevistá-las. Fizeram brincadeiras perguntando se era da Rede Globo ou RBS, se também haveria fotos, etc. Quando esclareceu que se tratava de uma pesquisa sobre o que é ser professor contratado temporariamente, eles se puseram a rir e fazer piadas sobre as dificuldades da profissão, convidando-me para um café na sala de professores. A cada colega que chegava, brincavam dizendo que eu era da televisão e estava ali para entrevistá-los. Fizemos em conjunto um cronograma para as entrevistas, sendo que eles auxiliaram bastante quanto ao possível horário em que poderia entrevistar os que se encontravam ausentes, inclusive, uma professora substituta concedeu entrevista em seguida.

Antenor, que conferiu a listagem que eu anteriormente requisitara na Secretaria da Educação, esclareceu que havia informações que não estavam de acordo com o quadro docente da escola, por exemplo, o tipo de contratação e número de horas/aula de alguns professores. Informou que já havia solicitado a alteração das informações na Secretaria, mas o órgão responsável ainda não havia feito a atualização dos mesmos. Mostrou-se bastante solícito para iniciar a entrevista, o que ocorreu de imediato. As próximas entrevistas deveriam continuar no dia seguinte, mas infelizmente, quando lá cheguei, os professores estavam se organizando em grupos com os demais para irem numa Assembléia, onde seria decidido se a categoria entraria em greve ou não. Pediram que eu acompanhasse os resultados da Assembléia, pois tão logo retornassem às atividades me concederiam as entrevistas.

Em razão da paralisação dos professores da Rede Municipal, da proximidade do período de recuperação de alunos e final do contrato de trabalho dos docentes temporários, decidiu-se retornar a essa instituição no primeiro semestre de 1997.

A receptividade que houve nessa escola foi inesperada. Todos os professores contatados mostraram simpatia pela pesquisa, não houve recusas nem receios quanto às gravações. Ao contrário, envolveram-se com a temática abordada, havendo o caso de uma professora que indicou e apresentou outra colega que não constava da listagem, por entender que esta contribuiria bastante a este trabalho, já que era substituta há mais de vinte e três (23) anos.

OS PROFESSORES

GABRIELA, 38 anos, solteira, cursando Filosofia, há 14 anos no magistério como professora **substituta**. Seu contrato nessa instituição é de 20 horas, onde está há dois meses (turma de 3ª série). Também tem um contrato de 10 horas em turma de Supletivo, à noite, em escola do Estado. Seu meio de transporte é o ônibus e eventuais caronas. Já lecionou em escola particular no início da carreira mas não se adaptou ao regime.

Optou em ser professora por achar o magistério uma realização, pois pode acompanhar o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Há alguns anos realizou concurso público para se efetivar, porém sem sucesso, o que atribui à sua participação em greves. Menciona que não foi bem recebida, achando que as pessoas a discriminam pelo fato de trazer *novas idéias*.

Afirma que a efetivação trás as vantagens constantes no Estatuto, porém acarreta a desvantagem de levar os professores ao comodismo, à limitação de sua prática pedagógica. A substituição por outro lado gera a descontinuidade do trabalho pedagógico.

É categórica em suas afirmações e indica um afastamento existente entre si e os demais professores a quem se refere como sendo *a massa*. Articula rapidamente as idéias, se expressa com segurança. No final da entrevista, com uma expressão corporal e oral firme acentuou que tudo que havia falado era “ a verdade”.

JANE, 31 anos, Segundo Grau, casada, se locomove de ônibus. Há 11 anos é professora **efetiva** e trabalha há 3 meses nessa escola como **substituta**, sendo esse seu primeiro contrato nessa categoria. Leciona para 1ª série em regime de 20 horas nessa escola e na 2ªsérie em uma escola próxima de sua residência, onde trabalha há 10 anos. Como ainda não conseguiu aumentar sua carga horária como efetiva, optou em se inscrever como substituta. Atuou em escola da rede particular e se efetivou no município entre os anos de 1985 e 1986.

É simpática, receptiva, demonstrou ser muito preocupada com a escolarização das crianças das primeiras séries e com a preparação teórica e prática dos professores que trabalham com essas turmas. Sobre a efetivação e substituição, restringiu-se à denúncia que a maioria das escolas destina substitutas para as turmas de primeira-séries. É ponderada ao falar e comenta ser uma pessoa que diante das situações que surgem na escola, busca agir com flexibilidade e cautela.

ESPERANÇA, 25 anos, solteira, está há 6 anos no magistério, como professora **substituta**, dos quais quatro anos nessa escola, se locomove de ônibus. Fez concurso para efetivar-se mas não conseguiu vaga. Apontou vantagens no cargo efetivo como: salário melhor, mais direitos e garantias e a possibilidade de dar continuidade ao trabalho pedagógico com as turmas. Reclamou do processo de inscrição para substitutos (documentos, exames, preferências aos aposentados), apontando artimanhas para obter a vaga. Não se refere a discriminação dos colegas frente ao tipo de contratação, mas com relação à diferença de nível de formação: os de nível superior se sentem mais capacitados, porém na sua opinião, *têm teoria mas não têm prática*. Atualmente leciona em uma turma de 3ª série e no outro período em 1ª série, em uma escola também da Rede Municipal. Desde o primeiro contato demonstrou bastante interesse em conceder a entrevista, embora parecesse ansiosa e receosa em prestar informações. Comentou sobre as angústias decorrente da rotatividade a que é submetida e que, segundo ela, prejudica sua ação pedagógica.

GEMA, 45 anos, casada, vêm de carro com o esposo até o terminal de ônibus de onde se desloca com esse transporte até a escola. Sua formação é em nível superior. Há 13 anos trabalha no magistério, cinco dos quais como efetiva em uma cidade do nordeste e oito como **substituta** em Florianópolis. Inicialmente atuou em escolas estaduais, passando em seguida para a rede municipal. Está há dois meses nessa escola, (1ª série). Além disso, tem mais 20 horas (2ª série) em outra escola da Rede Municipal.

Chegou a fazer o último concurso público no município mas não se classificou porque há tempos não estuda e leciona 40 horas. Seu plano para o

próximo ano é trabalhar apenas 20 horas a fim de se preparar para um futuro concurso.

É simpática, sempre sorridente e parece manter um bom relacionamento com os demais professores e funcionários da escola. Se expressa calmamente e diz não entender a política de contratação de professores substitutos, pois não permite um trabalho contínuo com as crianças. Criticou também o posicionamento do órgão oficial de ensino que não avalia o desempenho dos efetivos. Vê a política de contratação como precária e discriminatória (*são tratados como um João-ninguém*) não permitindo continuidade no trabalho em função da rotatividade (*tens que começar tudo de novo*). Focaliza principalmente o prejuízo pedagógico das crianças e denuncia a despreocupação do órgão oficial com a qualidade do trabalho (*o resultado pouco importa*). Critica a inatividade do Sindicato com relação aos docentes não efetivos, comentando que a falta de estabilidade gera situações de injustiça em função do “apadrinhamento” que pode existir. Nega, nesta escola, a existência de discriminação entre efetivos e substitutos, mas tem notícia de dificuldades em outras escolas onde os segundos não têm direito a opinar ou planejar.

CLARA, 32 anos, casada, se locomove de ônibus (no total cerca de 6 ônibus por dia). Está cursando o Terceiro Grau. Há 11 anos está no Magistério, dos quais trabalhou três como efetiva na Rede Municipal de Ensino em uma outra cidade catarinense e oito anos como **substituta**. Iniciou sua carreira como substituta, depois se efetivou via concurso público naquela cidade. Há quatro anos está lecionando na presente escola com carga horária de 20 h (1ª série).

Mostrou-se solícita e interessada em colaborar na entrevista. Parece ser uma pessoa compenetrada e preocupada com o seu trabalho. Realizou concurso público no município para se efetivar, mas não pôde assumir em função da distância que teria que percorrer diariamente da sua casa até a escola, que a impossibilitaria de conciliar seus afazeres profissionais com os afazeres de mãe de um bebê recém-nascido.

Não encontra vantagens em ser substituta, apontando a intranquilidade e falta de continuidade no trabalho desenvolvido. Com relação ao processo de contratação mostra que os recém-formados com nível universitário saem em desvantagem, pois o que mais vale é o tempo de serviço.

Refere-se a uma recepção não boa de início. Indica falta de unidade do grupo em torno do trabalho pedagógico, que é prejudicado pela rotatividade dos professores substitutos. É enfática ao apontar uma desvantagem séria da efetivação - a acomodação. Como solução indica um processo de avaliação, que seria válido para qualquer funcionário público.

ANASTACIA, 26 anos, casada, vêm de carro até a escola, retornando de ônibus. Há sete anos está no Magistério, dos quais dois como substituta e os últimos cinco anos como **efetiva**. Sua carga horária na escola é de 40 horas (2ª série).

Quando contatada para a entrevista não demonstrou interesse. Também não se recusou a prestar informações, embora se mostrasse insegura durante a realização da mesma. Suas respostas foram sucintas e contraditórias e manteve-se numa postura corporal rígida, relaxando apenas no momento final, quando desabafou um pouco sobre sua condição de professora. Iniciou alegando não

achar que o tipo de contratação interferisse na realização do trabalho pedagógico. Logo a seguir porém, se contradisse ao apontar que as turmas mais difíceis, inclusive primeiras séries, acabam ficando com os substitutos que escolhem depois dos efetivos. Considera também que a rotatividade prejudica o aluno, mas dá ênfase à perspectiva da professora (desgastante, complicada a adaptação). Nega que nesta escola haja discriminação pelo tipo de contrato, mas refere à existência deste problema em outras escolas.

Reitera que o tempo de serviço é o critério mais forte para o ingresso e que o retorno dos aposentados prejudica os recém-formados. Considera o concurso para efetivação bastante difícil e confirma que alguns “reprovados” nele posteriormente são contratados como substitutos.

Indagada sobre o processo de acomodação dos professores efetivos, responde que: *vai de cada um*. Embora declare gostar da profissão, confessa-se desgastada com as dificuldades dos alunos, responsabilizando as famílias pelos problemas existentes.

AMÉLIA, 24 anos, casada, tem formação em Terceiro Grau (Geografia). Há seis anos está no Magistério, trabalhou três anos como substituta e há três se **efetivou**, estando nessa escola há dois anos.

Sua contratação no município é de 40 horas, das quais leciona em uma 2ª série em contrato de 20 horas e as outras 20 horas em turmas de 5ª a 8ª séries em uma escola do município. Possui transporte próprio.

Mostrou-se interessada, mas ao mesmo tempo transparecia certa insegurança quanto a prestar a entrevista.

Aponta que a contratação de substitutos é vantajosa para a Prefeitura, pois pagam menos para esses professores (não recebem anuênios, férias regulamentares pagas). Além disso, afirma que a inscrição de aposentados para substitutos deveria ser revista, pois tira a oportunidade daqueles docentes que dependem de seu salário como substitutos, como também os recém formados que desejam ingressar na carreira. Comenta ainda que a contratação por substituição gera insegurança, pois findo o contrato o professor está desempregado. Por esse motivo, teme a perda da estabilidade funcional, mesmo reconhecendo que alguns mereceriam perdê-la. Nas suas palavras, *acostumou mamar nas tetas. Praticamente faz aquilo há 30 anos e mesmo assim não melhorou nada*. Num outro momento refere-se aos substitutos que também *não vestem a camisa*, inferindo que a acomodação depende mais da pessoa, seja ela substituta ou efetiva.

Sua preocupação maior é a organização de grupo de estudos na escola objetivando uma proposta política pedagógica para a mesma. Todavia, aponta que a rotatividade de substitutos e também o fato de a maioria do corpo docente trabalhar apenas 20 horas na escola, dificulta a viabilização do mesmo.

ANITA, 41 anos, casada, vem de carro até o terminal urbano e lá pega um ônibus para chegar na escola. É professora **efetiva** em contrato de 20 horas, lecionando em 4ª série. Há 20 anos está no Magistério, dos quais cinco trabalhou como substituta, no início da carreira. Há 16 anos está nessa escola.

Denota dinamismo profissional, é calma, segura e coerente em sua fala. Relata que diante dos demais colegas assume uma postura de não gerar conflitos.

Em sua opinião a contratação como substituto deveria ser mudada. Acha-a muito ruim, pois além de gerar insegurança e intranquilidade com relação a ser ou não contratada no ano seguinte, não permite uma continuidade de trabalho com o corpo discente. Preocupa-se com o aperfeiçoamento docente, afirmando que a formação no Segundo Grau daqui uns quatro anos não proporcionará mais condições de trabalho com crianças até a 4ª série porque estas acompanham a atualidade das notícias, do progresso tecnológico e lançam desafios na sala de aula.

Aponta que na época em que ingressou no Magistério a carga horária máxima era de 20 horas semanais, tanto para efetivos como para substitutos. Essa carga horária, a seu ver, propiciava melhores condições de trabalho no que diz respeito principalmente ao planejamento das aulas, além de ser menos desgastante.

Em sua opinião, de maneira geral, os substitutos trabalham e se preocupam mais que os efetivos: *O professor quando tem estabilidade ele se acomoda. Isso não pode, isso é uma verdade.*

MORGANA, 31 anos, casada, sua formação é de nível superior (Pedagogia-Séries Iniciais). Há 4 anos está no magistério como professora **substituta**. Seu contrato é de 40 horas semanais, dos quais 20 horas é dedicado ao Projeto de Alfabetização e 20 horas leciona em turma de 2ª série. Há dois anos está nessa escola e se locomove de ônibus.

Logo se prontificou a fornecer entrevista, inclusive apresentando outros professores que julgou serem interessantes como sujeitos de pesquisa. Bastante

simpática, extrovertida, se expressa muito bem, demonstrando um bom relacionamento com os demais colegas e funcionários da escola.

Crítica o descaso com que os substitutos são tratados na Secretaria da Educação e comenta sobre o processo: *é chato, desagradável, aporrinhante, porque todo ano se entrega os mesmos documentos e os documentos do ano anterior estão lá, jogados no chão. As pessoas não te atendem bem.*

Opina que está errado o privilegiamento dado ao tempo de serviço para classificação como substituto, pois que não oferece oportunidade a quem está saindo da Universidade. Aponta que não há organização por parte da Secretaria da Educação no sentido de oportunizar aos professores trabalharem mais próximos de sua residência, o que seria menos oneroso e menos desgastante para os educadores.

ANTENOR, 32 anos, solteiro, está cursando nível superior (Pedagogia) e há quatro meses foi eleito diretor da escola. Está há 12 anos no Magistério, trabalhando tanto na Rede Municipal como na Rede Estadual de Ensino. Na Rede Municipal se **efetivou** há oito anos e na Estadual trabalhou como substituto até um ano atrás, quando assumiu nessa escola em regime de 40 horas semanais.

Muito extrovertido, gentil, risonho e simpático. Foi bastante receptivo, prontamente se colocou à disposição para a entrevista e concedeu autonomia e liberdade para contatar os professores. A impressão que passa é de ser bastante querido, tanto pelas crianças como pelos professores e funcionários da escola.

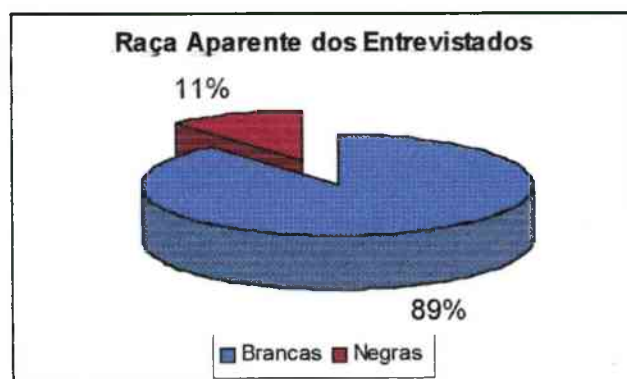
Aponta que os substitutos são mais interessados em participar de cursos, em se atualizar do que os efetivos, que *já estão acomodadinhos, vêm, dão a sua aulinha...* Para ele, talvez isso ocorra porque se sintam diferentes dos efetivos e

precise mais dos certificados para contagem de pontos na classificação. É o único que acha bom o processo de inscrição, embora o considere falho em relação ao critério de pontuação que atribui maiores pontos ao diploma universitário do que ao de Segundo Grau. Na sua opinião ambos os profissionais estão igualmente habilitados.

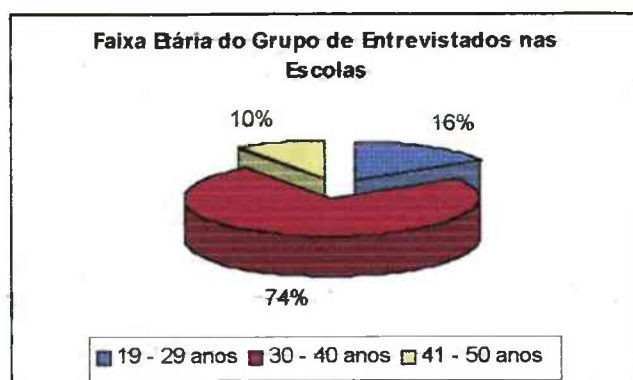
Resumindo em dados estatísticos, as características gerais do grupo de entrevistados nas escolas são:



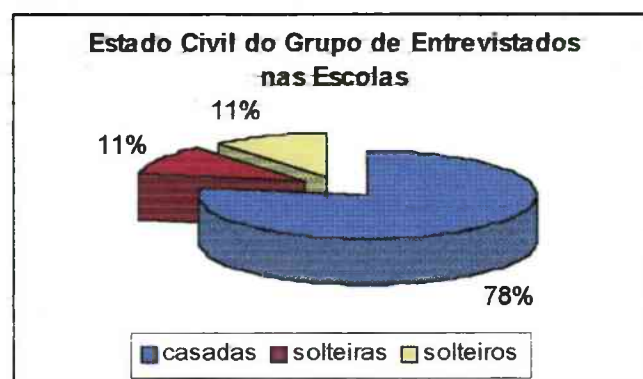
89% do sexo feminino (17 mulheres e 2 homens).



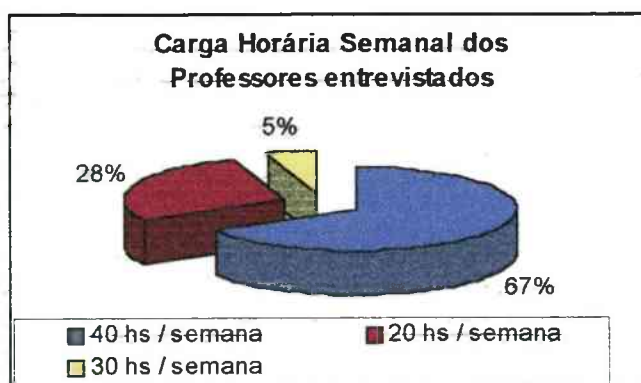
89% de cor branca (duas mulheres aparentemente eram da raça negra).



74% na faixa etária de 30 a 40 anos, 16% entre 19 a 29 anos e 10% entre 41 a 50 anos.



78% casadas (duas mulheres e dois homens solteiros).



67% trabalham em regime de 40 horas semanais, destes 59% atuam em duas escolas; 28% em regime de 20 horas e 5% em regime de 30 horas semanais.



56% (o que corresponde a 10 professores) estavam há menos de um ano naquela escola. Destes, 4 estavam a menos de cinco anos no Magistério, um há dez anos e cinco entre onze e vinte anos. Trinta e quatro por cento (o que corresponde a seis

professores) trabalhavam de um a cinco anos naquela escola. Destes, um estava há menos de cinco anos no Magistério, dois entre seis e dez anos e três entre onze e vinte anos. Seis por cento está doze anos naquela escola e treze anos no Magistério e seis por cento está há dezesseis anos naquela escola e há vinte anos no Magistério.

Esses sujeitos configuram uma amostra majoritária do sexo feminino, na maioria casados, com uma faixa etária jovem e experiência profissional razoavelmente longa (dez professores entre onze e vinte anos e três entre seis e dez anos de magistério). Destes, dois casos se configuram em contratação temporária desde o ingresso no magistério, quatro ingressaram como efetivos e os demais experienciaram ambas contratações.

III - ANALISANDO AS INFORMAÇÕES

3.1) FUNCIONALISMO PÚBLICO E PROFESSORES

A questão do funcionalismo público é muito mais importante do que pode parecer à primeira vista, pois está intimamente ligada ao desenvolvimento nacional e às condições de vida de todos os brasileiros.⁸⁶

Uma questão colocada para os entrevistados nesta pesquisa foi como eles se viam como funcionários públicos. As expressões de surpresa por tal pergunta foi visível em todos, que declararam nunca terem “parado” para pensar no assunto. Entre risos e incertezas, a maioria considerou a função docente como muito importante, embora social e politicamente desvalorizada.

Ao mencionar o funcionalismo é como se estivessem referindo-se a uma outra coisa que, ao mesmo tempo, lhes diz respeito pois é a efetivação estatal que lhes assegura estabilidade profissional e garante o salário mensal, além de outros benefícios como férias, licenças e aposentadoria. Nesse sentido, parece que eles se vêem, antes de mais nada, como professores e não como funcionários públicos.

É interessante considerar que a categoria *professores* possui uma notável singularidade: apesar de estar subordinada e regulamentada por normas

⁸⁶ DALLARI, Adilson. *O que é funcionário público*. São Paulo, Brasiliense, 1989.

burocráticas-administrativas, têm a característica especial de, ao invés de trabalhar com normas e papeladas inerentes à administração pública, trabalha diretamente com sujeitos. Professores e sujeitos ocupam um espaço mutante, flexível e desafiador. As normas podem controlar o conteúdo daquilo que tem que ser “transmitido”, porém não consegue controlar a forma como se estabelece a relação educador-educando e o conteúdo concreto das falas e das ações em sala de aula, que podem ou não ser àquelas previstas na grade curricular.

Além disso, cada aluno é um ser pensante e, como tal, gera desafios à postura e conhecimento do professor. Muitas das regulamentações advindas dos órgãos superiores são reelaboradas, ou seja, adaptadas às necessidades de cada docente junto a seus grupos de discentes na especificidade de cada escola.

Jane (substituta, Desterro) relata o “jogo de cintura” que é necessário desenvolver para lidar com as relações de poder internos da escola e externos com o órgão oficial. Comenta que se a professora está na escola *tem que obedecer normas do Diretor que recebe normas da Secretaria*. Dessa maneira, para um bom relacionamento com as demais,

tem que trabalhar adequando as coisas... procurar, quando essas normas são muito contra o que tu pensa, agir de forma cautelosa. Tem que modificar as coisas, mas assim devagar, tentar sem prejudicar ninguém, sem ofender ninguém. Tenho que respeitar as regras que vêm, tentar trabalhar com elas de forma adequada, até onde eu possa trabalhar.

Essas palavras resumem de forma clara, como os professores se apropriam das normas estabelecidas pelos órgãos oficiais e como eles as contornam, as modificam, as adaptam ao seu trabalho no dia-a-dia. Mostram a

diferença entre o que está prescrito e determinado e a ação junto aos demais professores e discentes. Evidenciam ainda que a relação com o funcionalismo público não se dá na especificidade de seu trabalho com os alunos, mas sim, nas garantias e direitos que possuem e que são inerentes aos funcionários públicos de modo geral.

Dessa maneira, é possível entender que o professor não se perceba como funcionário público, pois, inclusive, a obediência às normas fixadas para realização do seu trabalho, condição profissional demarcada pelo serviço público ao seu quadro funcional, não é por ele contemplada na íntegra.

Por outro lado, há uma instância superior que delimita, regula e controla sua vida profissional. Ele é regido pelas mesmas normas do funcionalismo público de modo geral, possuindo os mesmos direitos e deveres funcionais, enfim é um servidor do Estado. Como se verá mais adiante, os efetivos se utilizam desta sua condição em benefício próprio, como no caso da *fuga da primeira série*, ou no comportamento de *proprietário do espaço da escola*. A efetividade lhe dá a segurança necessária para o desempenho de suas funções, a garantia do salário e os demais benefícios constantes no Estatuto, enfim, ele possui a proteção do estado-mãe. Este já não é o caso dos professores substitutos, embora também sejam servidores do Estado. De qualquer forma, não há como negar que, apesar de não se perceberem como funcionários públicos, eles o são. Sendo assim, esse fato também influi na sua constituição como sujeito-profissional-professor.

Parece importante também, enfatizar a diferença que existe entre os professores que atuam diretamente com sujeitos e aqueles que lidam com os papéis, marca da burocracia, e, que fazem com que os primeiros se sintam em posição de subordinação, senão de humilhação, diante daqueles.

Assim relata Fátima (substituta, Meiembipe):

Aquelas mulheres altamente estressadas tratando você não como se fosse colega, porque na verdade todas ali são professoras iguais a você e ficam te tratando daquela maneira pedante e você fica ali implorando uma vaga, implorando um cargo que na realidade você sabe como é que é. Depois também, ganham pra isso e é muito desagradável. Ontem mesmo eu estive lá pra renovar pró ano que vem (...) cheguei as sete e meia da manhã, peguei o número 8, pra ser atendida às dez horas e ele queria que eu anulasse tudo porque esqueci o título de eleitor. Eu até ia conferir se estava no Edital ou não, ele me garantiu que estava - eu fiquei na dívida, não sei se realmente estava, mas enfim, eu tive que voltar em casa pra pegar o título de eleitor, isso porque eu implorei pra ele (...) como eu não sou daqui eu justifico o voto. O garoto olhou assim, nem tirou, porque eu entreguei com cliques, não olhou nada - quer dizer, é fazer você de palhaço. Ele foi ali, viu que eu tava com o título na mão, "ah!, tá, agora tá tudo certinho", com a maior cara de pau.

A maneira como os professores percebem os colegas que trabalham no setor burocrático, evidencia que há peculiares diferenças entre o serviço que caracteriza uma e outra função. Muitos depoimentos expressam a indignação que sentem frente ao tratamento que esses profissionais lhes fornecem.

Vale a pena transcrever uma cena reveladora desse processo, relatada por Morgana (substituta, Desterro):

Uma outra coisa que acontece com os professores substitutos é o descaso do pessoal lá da Secretaria (...) aí tem lá uma meia dúzia de funcionários pra te atender. Aí tu chega mas parece que ninguém te vê. Aí tu chega, tem um tomando cafezinho, outro tá vendo catálogo de cosméticos, outro tá vendo catálogo de calcinha, aí tu fica ali parado assim feito uma boba uns dez minutos. Depois de dez minutos eles olham pra ti: - "quês alguma coisa?". Isso mastigando chiclete, comendo coxinha de galinha. Aí eu disse: eu vim pegar um documento... " Ah! Não tá aqui, tá lá com a fulana". Aí eu vou lá com a fulana, a fulana: - "Ah! Pera aí que eu já pego. O fulana, tu vais comprar o teu lanche, compra pra mim também? Pera só um pouquinho, dizendo pra mim e continua com a fulana: O que é que tu vais comprar pra

ti? Ah! Vais comprar coxinha, hoje não quero comer coxinha, não. Compra então um pastel. Não, não, pastel não, deixa eu ver o dinheiro que eu tenho aqui. Então passa lá e compra...” . Sabe? E tu fica ali esperando, esperando, esperando, esperando, esperando. Eu fui chamada de “guria” lá dentro, fiquei super chateada. Eu fui pegar um documento, uma Portaria pra fazer a minha carteirinha do IPESC, para o meu filho que estava doente. A minha Portaria não tava pronta não sei por que; já deveria estar há bastante tempo. Ai eu fiquei questionando, eu preciso da Portaria pra revalidar a carteirinha do meu filho. “Não tem como, não tem como revalidar porque a Secretária não está aí pra assinar”. Eu disse assim: - Então vamos fazer assim minha querida, tu vai quebrar um galho pra mim, tu vai me dar um documento dizendo que eu sou funcionária da Prefeitura, que a minha Portaria não está pronta, que a Secretária não está aqui pra assinar e que em função disso tu estás me dando esse documento pra revalidar minha carteirinha por dois dias pra mim poder levar meu filho no médico. Só isso que eu preciso, depois de dois dias ela volta, não tem validade. Mas eu preciso hoje. Era uma coisa que ela poderia fazer, né? Ou então você telefona pró IPESC e pede pra revalidar pra mim, você se identifica, sei lá, manda uma carta. Meu filho tá precisando, eu não tenho dinheiro pra pagar uma consulta. Ela assim: - “Guria, não está pronta!”. Aí eu fui grossa também. Eu disse: - Guria não, eu trabalho, eu sou uma profissional, eu não tou pedindo esmola, isso aqui é meu... Então assim, super desagradável, eles te tratam bem mal. Infelizmente é.

No que se refere à situação profissional atual, a fala da maioria dos entrevistados foi em relação ao temor do fim da estabilidade funcional. Para os efetivos, a preocupação maior é a insegurança com relação a aposentadoria, a incerteza de como ficaria o seu trabalho dali para frente, bem como os direitos até então adquiridos.

Assim se expressa Janaina (efetiva, Meiembi):

Isso de fim da estabilidade dá uma dor de cabeça em muita gente. A gente trabalha toda uma vida se dedicando à rede pública e eles mandam pra casa e pronto? Isso mata a gente, destrói mesmo. A estabilidade é alguma

coisa porque ninguém se sente bem trabalhando sem segurança, em nenhum lugar.

Apesar do temor, denunciam que a estabilidade funcional tem seu aspecto negativo, qual seja, o fato de gerar em alguns professores a “acomodação”. Para eles, isso ocorre porque os efetivos têm a segurança de que o emprego é seu, de que ninguém tira. Alguns substitutos afirmam que isso acontece porque não existem cobranças em relação ao desempenho dos mesmos. Para melhorar a situação, apontam que *deveria haver critérios de avaliação contínua para o profissional não se acomodar*. Em sua opinião, se isso ocorresse, os professores procurariam dar um maior dinamismo a sua prática, interessariam-se por cursos de aperfeiçoamento e atualização e que os maiores beneficiados seriam certamente os alunos.

Os substitutos apontam que a perda da estabilidade iria desvendar aqueles que “realmente” trabalham, mas, por outro lado, poderia trazer uma grande desvantagem: o “apadrinhamento”, as perseguições, etc., ou seja, a volta ao sistema clientelístico antes vigente.

É unânime a opinião dos professores que a principal vantagem em ser contratado como efetivo é a estabilidade funcional. Esta, no entanto, não se refere apenas à segurança do e no emprego, mas também à segurança da continuidade da atividade pedagógica na mesma escola. A efetivação seria, para os substitutos, a possibilidade de permanência numa determinada instituição e de continuidade do seu trabalho.

É opinião geral de que com a efetivação surgem possibilidades de o professor criar vínculo com a escola, de formação de grupos para estudos e

elaboração de projetos político-pedagógicos para a instituição (foco de preocupação de alguns dos entrevistados), bem como o estabelecimento de relacionamentos afetivos entre o corpo docente e os demais funcionários da escola. Os substitutos acrescentam que dessa forma seria possível criar um vínculo também com a comunidade local. Em sua opinião as outras vantagens dizem respeito àquelas constantes no Estatuto do Magistério Municipal (aposentadoria, licenças, etc.).

Uma outra grande vantagem ressaltada pelos substitutos seria não precisar fazer e refazer a inscrição anual, momento esse que parece ser de muitos sacrifícios para eles.

Percebe-se, pela sua fala, que para um melhor desempenho de suas funções não basta a formação profissional, mas melhores condições de trabalho a partir mesmo dos próprios critérios de contratação, que deveriam em todo momento privilegiar a permanência dos professores numa mesma unidade escolar.

Esses discursos remetem à perspectiva de futuro desses profissionais. Para algumas pessoas, futuro significa o *início* de algo, enquanto que para outras, pode indicar o *fim* de uma situação, que por sua vez pode ser boa ou ruim.

Durante as entrevistas, entremeadas num discurso mais amplo, surgiam falas que remetiam a uma reflexão sobre o que esses professores “pensam” do seu *futuro profissional*.

Dentre as perspectivas na profissão, algo pontual foi a impossibilidade ou vaga possibilidade para os substitutos, de terem um tratamento “igual” com relação às opções das turmas que desejam ou se sentem melhores preparados para atuar. A única maneira deles garantir a estabilidade no emprego e,

conseqüentemente, adquirirem os mesmos direitos legais dos efetivos, é realizando concurso público. Isso, no entanto, diante das atuais políticas da economia mundial e nacional de privatização e competitividade, parece algo um pouco distante, senão, praticamente em fase de extinção.

Na opinião de alguns substitutos, muitos docentes com contrato temporário, acabam não se comprometendo profissionalmente, justamente por não vislumbrarem uma perspectiva melhor de trabalho em sua área de atuação. Afinal, a cada ano se vêem obrigados a concorrer com mais colegas nas filas da classificação. Além disso, pelo curto tempo que lecionam em cada instituição, ficam sem a possibilidade de se integrar a um projeto para a escola, de se envolver com a comunidade e mesmo com a turma em que atuam. Sentem-se, na maioria das vezes, desmotivados a assumir seu trabalho com maior comprometimento. A incerteza, a rotatividade e se pode incluir aqui, a itinerância,⁸⁷ são situações que contribuem para a sua desistência.

O termo, desistência, significa:

conjunto de atitudes e comportamentos tomados individualmente pelos professores, de forma consciente ou não, em face da política desvalorizadora a que são submetidos. Trata-se de uma atitude de defesa de 'mão única', subterrânea, que raramente provoca ato de revide por parte do Estado, porque não coloca em risco suas ações e determinações. Sendo uma reação silenciosa - quase uma rendição - não contribui para o avanço da

⁸⁷ O termo itinerância está sendo utilizado conforme o conceito cunhado pelo Núcleo de Ensino de Araraquara em projeto coordenado por DIAS DA SILVA e CHAKUR, 1990, e significa o processo pelo qual professores trabalham em variadas escolas para completar sua jornada de trabalho, dificultando o conhecimento e apropriação sobre cada realidade (até mesmo o nome dos alunos), apud MARIN, Alda J. Condições de trabalho de professores da habilitação de segundo grau para o magistério: o contexto formador de novos professores. In: *Anais VIII ENDIPE, Vol.II, Florianópolis, NUP/CED/UFSC, 1996, p. 435.*

*categoria. Ao contrário, adere ao jogo do seu alçoz, o Estado.*⁸⁸

Pode-se inferir que o mesmo ocorre também com os docentes que são efetivos. A maioria dos entrevistados declaram que muitos se *acomodam* na profissão devido à estabilidade no emprego. Eles não refletem, entretanto, que a estabilidade não contribui solitariamente nesse processo. Junto a ela, provavelmente os aspectos mencionados nesta pesquisa, também colaboram para a referida acomodação.

Assim, sem maiores reflexões, alguns docentes passam a desistir de sua profissão, atuando na mão única de um processo educacional que lhe é imposto.

ANDALÓ⁸⁹ em relação as suas entrevistadas, todas professoras efetivas, chegou a uma reflexão semelhante:

Acomodadas e desiludidas, transmitiam a impressão de que só lhes resta, como possibilidade, a submissão a um destino imposto, sobre o qual acreditam não exercer poder algum de transformação.

Ainda há aqueles professores que, incapazes de refletir ou lutar junto à categoria, por melhores condições de trabalho, passam a proteger aquilo que conseguiram conquistar - a estabilidade funcional, a permanência na mesma escola, a escolha da turma na qual desejam lecionar. Embora essa proteção não se constitua numa forma de resistência tal qual definida por OLIVEIRA, não deixa de ser um modo de resistência pessoal.

Resistência para OLIVEIRA,

⁸⁸ OLIVEIRA, 1991, apud GERALDI, Corinta M.G. Os professores, seus movimentos e o sindicato: o que dizem alguns estudos. In: *Anais VIII ENDIPE*, Vol.II, Florianópolis, NUP/CED/UFSC, 1996, p. 419.

⁸⁹ ANDALÓ, Carmen. *Fala Professora: repensando o aperfeiçoamento docente*. Petrópolis, Vozes, 1995, p.180.

Designa a soma de comportamentos e o conjunto de atitudes conscientes de oposição e não-conformismo revelados pelos professores como forma de reação à política desvalorizadora que o Estado adota em relação ao ensino público e aos profissionais da educação. Trata-se de uma oposição de “mão dupla”, sujeita às pressões por parte do Estado justamente porque fornece o único modelo coletivamente organizado de oposição à ação desvalorizadora efetivada pelo Estado.⁹⁰

Uma resistência que passa também pelo medo da “perda”, é buscar a melhor alternativa do ponto de vista pessoal (ex. não escolher a primeira série), o que é traduzido por alguns professores, como “vício”. Este, significaria o vínculo que alguns professores efetivos possuem em relação a escola e ao seu trabalho, a ponto de a tomarem como sua propriedade, *de acharem que isso aqui é delas*. É uma situação típica de imersão na particularidade, aludida por HELLER.

Apontar esse quadro desolador da situação funcional dos professores que atuam em classes de séries iniciais, não significa que se está tentando justificar e aceitar as atitudes de desistência de alguns em relação à profissão. Ao contrário, a intenção é apenas tentar mostrar e entender essas situações, como mais um dos aspectos da trama que é tecida no dia-a-dia da escola. Imersos na cotidianidade, alguns desses professores sequer possuem a consciência política que os levaria

⁹⁰ OLIVEIRA, apud GERALDI, Corinta M.G. Os professores, seus movimentos e o sindicato: o que dizem alguns estudos. In: *Anais VIII ENDIPE*, Florianópolis, NUP/ CED/UFSC, 1996, p. 419.

(como já ocorre com um grande número de docentes) *da escola às ruas*, na luta por condições de trabalho mais dignas e humanas.⁹¹

⁹¹ A respeito dessa temática, indica-se o trabalho de SOUZA, Ana M. Borges. *Da escola às ruas: o movimento dos trabalhadores da educação (1988-1992)*. Ilha de Sta. Catarina, Letras Contemporâneas, 1996 (Coleção Teses).

3.2) O BARATEAMENTO E O SUCATEAMENTO DO SISTEMA PÚBLICO DE ENSINO

3.2.1) A CONTRATAÇÃO “TAPA-BURACO” VIRA DEFINITIVA

Eu acho assim que a tendência, não é querer ser negativo, mas eu acho que cada vez mais vai ficar mais complicado e eles vão.... Não te incentivam pra estudar, pra melhorar o teu trabalho... e eles vão contratando qualquer pessoa pra tampar buraco, como acontece em muitos casos e cada vez vai ficar mais difícil - chega a ser desanimador...

(Anastácia, efetiva, Desterro)

De tudo que foi exposto, observa-se que desde a implantação da Rede de Ensino em 1837 até os dias atuais, sempre houve a presença de professores não-concursados contratados. Conforme indicam os dados mencionados anteriormente, qual seja, 49% do atendimento realizado por substitutos, parece que, no decurso da história, cada vez mais professores substitutos foram sendo admitidos, mesmo ocorrendo concursos públicos para efetivação.

É importante salientar que MIGUEL,⁹² pesquisando a Rede Estadual de Santa Catarina, encontrou um percentual equivalente de quase 50% de professores contratados temporariamente.

⁹²MIGUEL, Denise Soares. *O Trabalho Temporário no Magistério Público Estadual de Santa Catarina*. Florianópolis, UFSC, 1996 (Dissertação de Mestrado).

Ao deparar com este percentual, em função do contexto político-econômico atual, pode-se perguntar se o que até então era tido como uma contratação "tapa-buraco", não passou a fazer hoje parte da racionalidade das políticas neoliberais para a educação.

Como afirma esta autora:

Reitera-se que a temporariedade no magistério público, uma das faces da situação da escola pública, faz parte de um projeto político hegemônico em que o caráter eminentemente economicista dos planos e programas são fiéis aliados para que se coloque em xeque a (in) competência da escola pública, ou melhor, do serviço prestado ao público pelos governantes.⁹³

A entrevistada na Secretaria da Educação pondera que embora a contratação de substitutos não seja considerada positiva, ela é necessária. Nas suas palavras:

Hoje a gente vê assim que não é viável trabalhar sem a figura do professor substituto (...) A gente pensa em algumas formas de alterar isso, de diminuir o professor substituto (...) que seria o fato de ter alguns professores efetivos numa única unidade que pudesse atender naquela (unidade) a saída do professor (...) Não é positiva não, a gente não vê isso como uma questão positiva, mas é necessário (o substituto).

Gema (substituta, Desterro) recorda que quando lecionava na sua cidade de origem, localizada no Norte do país, os professores eram todos efetivos, não existindo contrato como substituto. Aponta que o contrato dos efetivos era de 20 horas semanais e quando um professor saía de licença, um docente da própria

unidade escolar assumia em seu lugar, passando a ganhar e trabalhar em regime de 40 horas semanais durante o período de substituição.

A funcionária da Secretaria da Educação emite um discurso semelhante ao dizer:

Dá pra modificar essa questão que sei, em outros Estados, nós sabemos, é sabido sim, que em outros Estados acontece - que é ter um grupo de professores efetivos que atende a saída de licença de professores.

Para ela, tal providência traria mudanças administrativas e em termos de vínculo que esses professores manteriam com a Rede, pois haveria um contrato de 40 horas com dedicação exclusiva. Isso melhoraria o salário, diminuindo consideravelmente a rotatividade existente. Comenta:

Nós temos hoje, por exemplo, uma escola que já passaram do início do ano até agora, cinco (5) professores de Matemática. Então, provavelmente, não teria passado tanto assim - que aquele cara é efetivo também daria conta daquele recado. E aí assim, o substituto não tem um compromisso com o grupo - nesse aspecto mudaria alguma coisa...

Ela esclareceu ainda, que a discussão da proposta acima referida ficou adiada em função das próximas eleições, pois não se sabia se continuaria sendo administrada pelo atual partido. Todavia, ponderou que, concretamente, a Secretaria da Educação depende da Secretaria da Administração e que a situação da contratação de substitutos ultrapassa seu âmbito exclusivo.

⁹³ MIGUEL, Denise. Op. Cit. p.139.

3.2.2) INSCRIÇÃO: um processo de sofrimento.

Na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis os substitutos são contratados por um período máximo de um (01) ano, após o qual, os que desejarem permanecer têm que fazer nova inscrição. Assim sendo, conforme indicam os depoimentos obtidos nesta pesquisa, podem ser encontrados na Rede, docentes que são substitutos há vários anos.

Com relação a esse tipo de contratação, os entrevistados são unânimes na crítica que fazem à Prefeitura em torno dos critérios de classificação.

As falas giram em torno do privilegiamento dos profissionais que possuem mais tempo de serviço. Nesse sentido, a inscrição dos aposentados é vista como negativa, uma vez que, devido ao seu maior tempo de serviço, dificulta a obtenção de vaga, seja para professores que estão querendo ingressar na carreira, seja para aqueles que têm nesse emprego, embora com salário irrisório, seu meio de sustentação. Em sua opinião os aposentados já completaram um ciclo empregatício e mesmo ganhando mal, têm a garantia desse ordenado que os ajuda a se manter.

Berenice (substituta, Meimbipe) relata como esse tipo de classificação a prejudica:

O que pesa é o tempo de serviço. Cada ano de serviço vale, não sei quantos pontos. Só sei que isso tá me dificultando e nesse segundo concurso que fiz para a Prefeitura eu também passei, mas como eu não tinha tempo de serviço, fiquei na classificação pior (...) aí eles são piores classificados que a gente, mas como tem tanto tempo de serviço, na hora muda a classificação. Eles ficam em primeiros lugares.

Adones (substituto, Meimbipe) comenta com indignação a mesma situação:

Eu estava concorrendo sabe com quem? Com gente que tá há cinco, seis anos e só tem segundo Grau, não tem curso superior nenhum, nem cursando. Eu fui disputar vaga de Matemática com Administrador, com o pessoal do direito, eu tou disputando vaga com todo mundo. Então o critério de seleção que hoje a Secretaria tem, eu acho errado.

Sugerem que para os professores que já estão substituindo deveria haver outros critérios de classificação, ou mesmo um outro tipo de avaliação para contratação. Consideram que o tempo de serviço, os cursos realizados e o nível de formação são insuficientes para medir o desempenho profissional.

Para os substitutos, além de ser um absurdo passar pela mesma inscrição todos os anos, preencher as mesmas fichas e ter a intranqüilidade de não saber em que escola irá lecionar, é um absurdo também, ter que ir para outra escola sendo que acreditam estar fazendo um bom trabalho onde se encontravam. Embora sintam o desejo de permanecer, de criar vínculo com a instituição, o procedimento burocrático os impede de dar continuidade a sua atividade.

Ainda apontam, os substitutos, o fato de ser muito desgastante e ansiogênico todo o processo de inscrição e escolha de vaga, pois todos os anos têm que apresentar as mesmas documentações e enfrentar as mesmas filas.

Para Esperança (substituta, Desterro), a Prefeitura no final do ano já deveria estar preparada, com as vagas prontas e as séries definidas. Muitos professores são chamadas no início do ano letivo e como são exigidos muitos

exames, há demora para o começo das atividades. Nos seus depoimentos ficou clara a recomendação de que esse tipo de contrato deveria ser revisto.

A título de ilustração dessa situação incômoda, Janaina (efetiva, Meimbipe) quando lhe foi perguntado: *O que você pensaria em relação ao seu trabalho se você fosse uma professora substituta?*, respondeu:

Olha, sinceramente eu iria pensar se valeria a pena continuar. Você já imaginou, todo o ano passar por um concurso pra ser professora substituta, sabendo que no ano seguinte você não sabe pra que escola vais, se vais ter uma vaga ou não... sinceramente como professora substituta eu iria pensar se iria continuar. Eu iria procurar uma outra coisa pra fazer.

Tal fala não é isolada. Todos os substitutos entrevistados relataram seu descontentamento em relação à forma como se dá o processo de inscrição, que vai desde o cansaço físico até a humilhação.

Fátima (substituta, Meimbipe) desabafa:

Acho que o termo correto é: uma humilhação ao que os professores são submetidos no processo de apresentação lá dos documentos, depois no processo de escolha de vagas, aquilo na minha forma de ver é uma coisa da idade da pedra, um desrespeito ao professor, fica todo mundo assim junto, aquela confusão.

É humilhante também para Serena (substituta, Meimbipe) que além do baixo salário, despense verbas com xerox do seu currículo, e, a cada ano, o encontra entre as pilhas de currículos jogadas no chão da sala de inscrição:

Então eu me dou ao trabalho de procurar no chão. Então se eles tivessem assim um arquivo mais organizado, só

enviava o nome, eles olhavam o arquivo e de repente só mandavam uma ficha para gente porque eles sabem onde a gente está, que escola. Mandar uma ficha pra escola só pra gente anexar se fez algum curso durante aquele ano só pra atualizar. A gente enviaria via diretora (...) não precisaria ficar na fila, perder tardes, tudo, porque são sempre as mesmas pessoas.

Impressionada com as queixas dos entrevistados a respeito do processo anual de inscrição, em novembro de 1997 resolvi submeter-me a ele, a fim de verificar, na prática, o que os professores haviam reclamado em relação ao transtorno desse processo.

Na fila, perguntei a um funcionário que estava inscrevendo os candidatos, se poderia ser feita a inscrição para substituta, mesmo tendo sido reprovada no último concurso para efetivo. Ele abriu os braços, espalmou as mãos, me olhou surpreso diante de tal pergunta. A impressão visível da sua manifestação corporal foi a de quem teria que responder a uma questão no mínimo “idiota”. Disse: *É claro que sim, uma coisa não tem a ver com a outra; por que não poderia?* Insisti, argumentando que na hora da avaliação do currículo poderiam olhar em algum cadastro se eu havia sido reprovada na prova. Ele balançou a cabeça com ar compassivo e me garantiu que isso não iria ocorrer, que eu poderia, tranqüilamente, me inscrever.

Ao entrevistar os docentes substitutos, verificou-se que a maioria deles já havia realizado concurso para se efetivar. Alguns não passaram na prova, outros passaram mas não haviam conseguido ainda ser admitidos. Parece haver aqui uma séria contradição, a saber, o fato de que mesmo não passando na prova, os professores posteriormente são contratados como substitutos. Não seria essa uma postura incoerente? Afinal, não passa no concurso para se efetivar, mas é

contratado como substituto para fazer o mesmo trabalho? Ou seja, não tem competência para passar no concurso mas tem competência para dar aula?

De modo semelhante ao que ocorria no século passado, é possível questionar se a competência que se quer para ser professor efetivado no serviço público é diferente da competência que se quer para que seja professor substituto?

O disparate das exigências para a contratação de professores é explicitado pelas palavras de alguns entrevistados. Veja-se por exemplo, a fala de Anastacia (efetiva, Desterro), ao responder por que havia tantos substitutos na Rede:

A: Por causa do concurso deles. É muito, muito difícil...é um vestibular. Às vezes eu acho até que é mais difícil que um vestibular.

E: E os que não passam depois são contratados como substitutos?

A: É. Os que não passam depois são contratos como substitutos.

Para esse processo de classificação, uma novidade surgiu: - as inscrições poderiam ser realizadas não apenas no Núcleo de Aperfeiçoamento dos Servidores Municipais, como também, nas instituições escolares, embora a apresentação do currículo ainda permanecesse.

À primeira vista, parece que o problema das longas filas desapareceria. Ledo engano, pois não apenas os professores que estavam na ativa, mas todos de maneira geral, poderiam se inscrever diretamente nas escolas. Entretanto, quando fui fazer a inscrição, no Núcleo de Aperfeiçoamento, além de uma fila razoavelmente longa, aconteceu o seguinte: - no Edital constava que o horário de inscrição era até as 17:00 horas, porém, às 15:00 horas, um funcionário foi até a última pessoa da fila e lhe entregou uma via do formulário de inscrição, pedindo-

lhe que avisasse a quem chegasse depois, que as inscrições estavam encerradas. Perguntei-lhe o porque de tal atitude, se no Edital constava que as inscrições poderiam ser feitas até às 17:00 horas. Respondeu-me que se continuassem chegando professores até aquele horário, o pessoal administrativo teria que trabalhar até às 23:00 horas, como no ano anterior. Ele permaneceu mais alguns minutos junto à fila, instruindo quem chegasse para procurar a escola mais próxima a fim de proceder a inscrição.

Esse funcionário público encarregado da administração burocrática, não avaliou que as pessoas teriam, no mínimo, que pegar um ônibus até a referida escola e que provavelmente já havia pego um outro para chegar até ali. Além disso, é possível que os candidatos tivessem outros compromissos e talvez fosse difícil esse deslocamento ou ter que voltar no dia seguinte.

Por outro lado, a ida à escola não garantiria que esses professores conseguiriam realizar sua inscrição, pois como informou indignada uma docente que estava na fila, ela anteriormente havia passado em uma escola próxima a sua casa para se inscrever e não conseguiu fazê-lo, porque a diretora participava de uma reunião e só ela estava autorizada a realizá-la. Diante disso indagou: - *como eles querem que façamos a inscrição na escola, se hoje é um dia que as diretoras costumam se reunir na Secretaria?*

Outra professora informou que havia telefonado para uma instituição perguntando se poderia ir até lá efetuar sua inscrição. Foi informada que poderia, mas que seria melhor, ela se inscrever diretamente na unidade central.

Essa situação trás à lembrança, o comentário de Esperança (substituta, Desterro):

Nos dias para escolher vaga tens que ter uma grande paciência com eles... algumas vezes a gente recebe umas cacetadinhas deles que... ficamos de boca fechada, porque estamos atrás de um serviço.

Diante disso, é possível perguntar se essa medida facilitou ou piorou ainda mais o processo de inscrição.

Retomando a experiência a que me submeti, no dia em que fui fazer a inscrição, depois de uma hora na fila, percebi que havia esquecido os originais da minha documentação, exigência constante no Edital. Fui até a uma das mesas de inscrição e perguntei se poderia efetuá-la sem a apresentação dos originais, apenas com as fotocópias. O funcionário disse que não. Se eu não tivesse notado o esquecimento dos documentos, teria ficado na fila em torno de mais três horas, no mínimo. No dia seguinte, quando retornei, as inscrições estavam sendo realizadas mais rapidamente, pois havia mais funcionários. Levei pouco menos de uma hora para ser atendida e a encarregada não pediu os documentos originais. Observei que uma outra pessoa também fez sua inscrição sem a apresentação dos originais, pois havia falado na fila que os havia esquecido. Outras pessoas que fizeram inscrição também me informaram que com elas ocorreu o mesmo.

Por outro lado, a relação é tão forte com a “papelada”, que as situações imprevistas que surgem, deixam os funcionários “agoniados”, sem saber como proceder. Correm para seu superior para que este resolva a situação, pois a responsabilidade de executar uma tarefa que não esteja explicitamente escrita e que venha a “causar confusão”, ou “repreensão”, será dele. Um exemplo ocorreu quando entreguei uma Declaração que estava em fase final da dissertação de

mestrado e a funcionária não sabia se a enquadrava ou não para contagem de pontos.

Os professores ainda mencionaram o transtorno que é, após a divulgação da classificação, a escolha de vaga. Referem-se a ela como o *Bolsão de Vagas* que, conforme relato de uma candidata, consiste no seguinte: no horário marcado pelo órgão oficial⁹⁴ os candidatos são encaminhados para um salão onde ficam aguardando a vez de chamada. De dez a quinze professores são chamados para outra sala, pela ordem de classificação. Lá, cada um por sua vez escolhe as vagas. Na sala constava um cartaz indicando quais escolas e em que mês haveria a vaga. Aqueles que não compareciam “perdiam a vez”. Houve o caso de uma professora que pediu para ser chamada no mês de fevereiro, o que foi acordado, depois de algumas discussões. Ela não queria escolher a vaga naquele momento porque as escolas que restaram eram distantes de sua residência, razão pela qual preferia aguardar uma nova chamada.

Foi intrigante perceber que, embora os que não quisessem assumir naquele momento perdessem o direito de vaga, para essa professora foi aberta exceção.

Serena (substituta, Meimbipe) informa que uma vez perdeu a oportunidade de conseguir vaga na escola que desejava porque os funcionários se enganaram na ordem de sua classificação.

A impressão que se tem é de que parece haver uma ambivalência dos funcionários em relação às normas regimentárias e os sujeitos atendidos.

⁹⁴ Foi especificado um dia e horário para cada nível de ensino, a saber, de creches e pré-escolas, primeira a quarta série, e, quinta a oitava série.

Nesse último processo do qual participei, ocorreram pedidos de inscrição que foram indeferidos.⁹⁵ Algumas pessoas entraram com recurso e ganharam, alterando assim, a classificação constante na primeira lista divulgada.

Trata-se de uma situação de transtorno para os professores e de falta de organização, pois, não poderiam primeiro, analisar os pedidos de recurso para depois divulgar a classificação? Essa situação dá, efetivamente, a impressão de pouco caso por parte do órgão contratante. Afinal, seguindo a lógica dos entrevistados, para este **não importa quem vai para onde e se é viável para o profissional ir para aquele local, o fundamental é apenas que as vagas sejam preenchidas.**

Com relação às filas e a documentação que todo ano é exigida, desabafa Serena (substituta, Meimbipe):

Então pra que isso? Falta de organização. A Prefeitura trata o substituto com descaso e o substituto não trata; trata assim a Instituição, os alunos e a Prefeitura com o maior carinho e então falta a reciprocidade deles. Um tratamento melhor. Não tão vendo que a gente tem um compromisso com aquilo que a gente faz? Tanto é que ninguém fica parado, todo mundo faz curso, todo mundo se atualiza...

Gema (substituta, Desterro) sintetiza toda essa situação: **SOMOS TRATADAS COMO UM JOÃO-NINGUÉM.**

Como se pode perceber, é tarefa muito complexa entrar na lógica dos critérios para esse tipo de contratação. Seria ele mais um aspecto a contribuir para a política de barateamento dos custos da educação pública?

⁹⁵ Na educação infantil haviam sido indeferidas 27 (vinte e sete) inscrições; nas séries iniciais, 52 (cinquenta e dois).

Alguns professores efetivos e substitutos consideram que tal sistema deve ser vantajoso para a Prefeitura, pois não se caracteriza vínculo empregatício, ficando a mesma isenta de pagar algumas obrigações que têm com os efetivos.

A substituição, de fato, não caracteriza tal vínculo, pois a cada ano são realizadas novas inscrições e os que desejam continuar no magistério têm que se submeter a um novo processo de seleção, sem garantias de serem classificados ou conseguirem vagas. Além do salário ser menor, dentre outros aspectos, não são pagos encargos sociais (o 13º salário é proporcional e as férias dependem do período em que a professora ficou substituindo).⁹⁶

A Prefeitura também poderia estar lucrando, a partir do momento em que seu quadro de funcionários junto à Secretaria da Educação é preenchido, na sua maioria, por professores que são remanejados das escolas para exercerem função burocrática naquele local. Dessa forma não precisa abrir concurso para preenchimento desses cargos na Secretaria.

Num outro aspecto, entretanto, talvez esteja ocorrendo um duplo gasto do dinheiro público, pois a Prefeitura paga dois profissionais para a execução de um mesmo serviço, ou seja, o efetivo que está licenciado por algum motivo e o professor que o está substituindo.

Saber se há lucro ou não para os cofres municipais, evidentemente demandaria uma outra investigação sobre cálculos extremamente difíceis de serem verificados, pois o plano salarial envolve muitas categorias, classes e referências. Tal trabalho foge ao escopo desta pesquisa. Aparentemente, a forma

⁹⁶ Assim reza a Lei nº 2.517, Cap. III - Da Substituição, Art. 74, Parágrafo Único - *O pagamento de que trata o presente artigo será dividido nas pequenas férias ao substituto que estiver em exercício até o último dia do 1º período do ano letivo e que tenha lecionado por mais de 90 dias; e nas grandes férias, ao substituto que contar 180 dias ou mais de exercício e que estiver até o último dia do 2º período do ano letivo.*

como estão sendo contratados e distribuídos os docentes nas escolas e Secretaria da Educação leva a um entendimento de que esse tipo de organização deve remeter a um barateamento dos custos públicos com a educação. Pode-se, por exemplo, perceber que os substitutos não ascendem funcionalmente de uma categoria para outra, permanecendo sempre na categoria de Professor I, que é do início de carreira para os efetivos. Informalmente, junto ao Sindicato dos professores municipais, obteve-se a informação de que existe a possibilidade de uma mobilidade dos substitutos, apenas em termos de referência e classe dentro da sua categoria.⁹⁷

Tudo isso aponta muito mais um barateamento e sucateamento, não só dos custos, mas do próprio sistema público de ensino. Revela o pouco caso com que os órgãos oficiais têm lidado com a educação e o fracasso escolar neste país, o que vem sendo denunciado em diversas pesquisas sobre a política educacional.

É possível imaginar que esta situação tende a se deteriorar ainda mais com o fim da estabilidade do funcionalismo público.

Não se poderia deixar de fazer menção neste momento, a um tipo de “arranjo”, que não é interno à escola e que talvez não esteja claro para aqueles que elaboram e planejam a vida burocrática dos professores, interessados em suprir as vagas de docentes licenciados. Trata-se do “arranjo oculto”, aquele que não está explícito mas que acontece diariamente na vida dos professores: - a distribuição do tempo, imposto a partir do contrato assumido. Elucidando

⁹⁷ Veja-se como exemplo a *Tabela de Progressões Salarial do Magistério*, Anexo 8. Além disso, a Lei nº 2.517, Cap.III - Da Substituição, Art. 74, reza que: *O vencimento e a remuneração do professor substituto será de acordo com sua formação, percebendo o valor referência equivalente ao do membro efetivo correspondente a sua formação, em seu nível inicial.*

melhor: - tendo como base a distância entre o local de residência e da escola e meio de transporte, verificou-se que os entrevistados eram obrigados a percorrer de 10 a 120km por dia, tendo como meio principal de transporte, o ônibus.

O deslocamento para o trabalho se caracteriza, portanto, como mais um fator de desgaste profissional que contribui para o fracasso escolar. Trata-se de mais um descaso das autoridades competentes que “não podem” se preocupar com detalhe tão insignificante como a distância entre a escola e a casa dos professores.

O relato de Jane (substituta, Desterro e efetiva em outra escola) a esse respeito é bastante significativo:

Porque lugares muito longe de uma escola pra outra, atrapalha. Você chega muito cansada, não tem tempo de almoçar. Eu vejo assim, muitos professores que estão lá na escola, muita correria, tem que almoçar correndo naquele espaçozinho. Aí no final do ano tu tá muito estressado. A condução que tem que esperar. Eu tenho só cinco minutos de almoço. Isso porque na outra escola, enquanto... eu desço em casa, tenho cinco minutos pra almoçar, meus filhos já estão prontinhos esperando, saio correndo e vou lá pra outra escola. A aula começa as 13:00h, então chego lá 13:03h, 13:10h, então a diretora já sabe o que eu tenho que passar. Se eu perder o ônibus daqui pra lá... então é complicado esse negócio de distância... geralmente o substituto que fica pulando, né? Trabalha em duas escolas porque o salário dele é menor que o nosso..

Anita (efetiva, Desterro) comenta que têm pouco tempo para preparar aulas pois é muita correria no trânsito de uma escola para outra. Nas suas

palavras, *as professoras não têm tempo mesmo, eu não sei, o trabalho não pode render muito não.*

Para evitar tanto desgaste, na medida do possível, os docentes tentam conseguir vaga em escolas próximas de sua residência. Para os substitutos a situação se complica mais porque, como foi apontado anteriormente, em geral são as instituições mais afastadas do centro da cidade que lhes sobra. Uma estratégia utilizada é ficar sempre indagando nas escolas próximas, se haverá ou não vaga, a fim de negociar na Secretaria um remanejamento. Alguns sugerem que, na escolha de vaga, a Secretaria deveria levar em consideração o local de moradia dos candidatos, o que seria uma medida mais racional de distribuição de vagas.

3.2.3) A DESVALORIZAÇÃO SALARIAL

O sucateamento da educação começa pelo baixo nível salarial de seus profissionais, tema já bastante denunciado. Entre os entrevistados nesta pesquisa foi comum a afirmação de que o salário é insuficiente para manter a família. De modo geral é suficiente para as casadas que não dependem exclusivamente dele, pois contam com o salário do cônjuge. Para outras, mesmo irrisório, ele ajuda na manutenção da família.

Uma substituta, solteira, afirma que têm que equilibrar bem os gastos para poder manter-se. Alega, inclusive, que nem os vales-transporte cobrem todo o percurso diário que faz entre as escolas em que atua e sua própria atividade como discente na Universidade, obrigando-a utilizar muitas vezes o recurso da carona.

Um professor substituto também aponta que o que ganha é insuficiente para se manter, denunciando que o educador *tem que se virar, tem que estar fazendo outras atividades para se manter*. Apenas um efetivo, solteiro, que está há 13 (treze) anos no magistério, afirma que consegue viver com seu salário.

Em termos econômicos, na fala da maioria desses professores a docência não é um bom emprego. Para as que não dependem do salário irrisório é como se fosse uma missão, algo que se faz *por amor a arte* (Fátima), ou uma ocupação por não ter nada melhor para realizar.

As que se colocam como pertencentes às camadas médias têm esta situação propiciada pelo salário do cônjuge. Janaina (efetiva na Meimbipe), que se classifica como da “classe média”, assim avalia o educador: *pobre, muito pobre - se fosse pra viver do meu salário, muito pobre. O professor primário é muito pobre, paupérrimo pra dizer a verdade*.

Pela tabela apresentada no Anexo 5 é possível verificar o valor “insustentável” da remuneração dos professores. As substitutas alegam que, embora pequena, a diferença entre o seu salário e o dos efetivos já é alguma coisa. Além do pouco que percebem, os que dependem dessa quantia, com o fim do contrato de trabalho, têm que montar verdadeiras estratégias de sobrevivência para o período que ficarem desempregados.

Não foi investigado quais são tais estratégias, mas a angústia era evidente e aparece de forma expressiva na fala de Gema (substituta, Desterro):

Olha, eu não me preocupo tanto, talvez porque eu sei que tenho alguém em casa que vai me manter, entendeu? Agora, quem vive disso... Eu tenho colega que vive, que é separada do marido e que se mantém com esse dinheiro (substituta). Ela disse que é o maior desespero, diz que não é fácil quando chega final do ano pensar que ela já tem que fazer uma economia desde o início pra enquanto estiver sem trabalho ter aquilo ali pra se manter.

Ao contrário dos professores de 5^a a 8^a séries entrevistados por MIGUEL,⁹⁸ que em grande parte exercem a profissão como “bico”, os entrevistados desta pesquisa e que atuam em classes de 1^a a 4^a séries, têm a docência como seu único ou principal emprego. Como indica Adones (substituto, Meimbipe), é freqüente a necessidade de *arrumar alguma outra coisa para se manter*. Geralmente procuram desenvolver a mesma atividade em outras escolas e, quando não conseguem, buscam alternativas variadas. O serviço público que,

⁹⁸ MIGUEL, Denise Soares. *O Trabalho Temporário no Magistério Público Estadual de Santa Catarina*. Florianópolis, UFSC, 1996, p.144 (Dissertação de Mestrado).

segundo WEBER,⁹⁹ deveria ser atividade única ou principal do funcionário, perde assim sua razão de ser.

Ressalta-se que os professores, ao indicar o processo de proletarização gradativa de sua profissão, localizam-se entre as camadas médias da sociedade em função da sua especificidade profissional, qual seja, a de lidar com o “saber”.

Dessa maneira, sofrem de uma forte ambigüidade: por um lado, são possuidores de um "saber" que os faz se sentirem “superiores aos trabalhadores manuais”, por outro, não atingem os modos de vida, de consumo e de poder aquisitivo das esferas economicamente superiores, devido ao seu baixo salário.

Apesar das precárias condições de trabalho oferecidas, a procura pelo trabalho na educação é bem maior que a oferta de salas para esses profissionais lecionarem. Veja-se, por exemplo, que em novembro de 1997, houve hum mil, cento e dezesseis (1.116) inscrições para substitutos em séries iniciais na Rede Municipal de Florianópolis.¹⁰⁰ Lembra-se que o número de atendimentos realizados por substitutos em 1997 foi de 390 (trezentos e noventa). Isso significa que nesse processo de inscrição houve no mínimo, um excedente de 720 (setecentos e vinte) professores para as séries iniciais.

É possível indagar se a “lei da oferta e da procura” não seria interessante para os Órgãos Oficiais? Não residiria também aí o aspecto do descaso dos governantes com a progressão salarial do professorado? Afinal, se um educador se evade da profissão, há um número enorme de candidatos a ocupar seu lugar, sujeitando-se às normas desse mercado.

⁹⁹ WEBER, Max. *Economia y sociedad*. México, Fundo de Cultura Econômica, 1984, p. 176.

¹⁰⁰ Informação obtida quando da minha inscrição.

Embora os professores prestam um serviço essencial à Nação, parece que cada profissional que ocupa esse cargo não é essencial para os órgãos oficiais, pois o cargo é substituível, assim como as funções que lhe são inerentes. Qual o interesse, então, que o Governo teria de melhorar suas condições de trabalho, de salário e de formação?

Esse quadro, juntamente com as precárias condições infra-estruturais de trabalho, está levando o professorado às constantes greves,¹⁰¹ ponto conflituoso, pois, como foi citado, na condição de grevista, estão lado-a-lado com os trabalhadores manuais, lutando pelos seus direitos econômicos e sociais. Não admitem, no entanto, pertencer a essa categoria, pois são detentores de um "saber", colocando-se entre as classes mais elitizadas.

Isso corrobora as indicações que RODRIGUES¹⁰² constata em sua pesquisa, anteriormente mencionada, a lembrar: os pequenos funcionários públicos ligados as tarefas administrativas, têm uma imagem de si mesmos como possuidores de um *savoir faire especial*.

O baixo salário, que no século passado era diferenciado por sexo e localidade onde se lecionava,¹⁰³ nos tempos atuais é generalizado para ambos os sexos, diferenciado apenas conforme o órgão contratante (Estado ou Prefeitura). Para NOVAES¹⁰⁴ a partir da década de 70, com os projetos de modernização do país, associados

¹⁰¹ De 1980 a 1992 foram realizadas onze greves por professores funcionários públicos, no Estado de Santa Catarina. Para melhores detalhes consultar: SOUZA, Ana Maria Borges. *Da Escola às Ruas: o movimento dos trabalhadores da educação*. Florianópolis, Letras Contemporâneas, Coleção Teses, vol. VII, 1996, p.18.

¹⁰² RODRIGUES, Arakcy M.. Práticas e Representações de Pequenos Funcionários Públicos de São Paulo. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol.4, nº 11, vol.4, out. 1989, p.96.

¹⁰³ Ver Anexo 6 o levantamento realizado por SCHMIDT, op. cit.

¹⁰⁴ NOVAES, Maria Eliana. *Professora Primária: Mestra ou Tia*. SP, Cortez & E.A. A., 1984, p. 58 (Coleção Educação Contemporânea).

às propostas de expansão da escolaridade, ganharam força as idéias de que o problema da educação não era a insuficiência de recursos, mas o mau uso que deles se fazia. É por isso que a tecnocracia, a burocracia educacional ganhou tanta força. Daí, não é difícil inferir que a expansão das oportunidades educacionais tem sido financiada com a compressão dos salários das professoras.

Tal compressão cada vez mais aviltante, contribui para a perda do status profissional, o que, ainda conforme NOVAES, se dá pelo fato da maioria do quadro docente ser feminino. O que representa isso diante da histórica submissão das mulheres em nossa sociedade? ¹⁰⁵

¹⁰⁵ O tema mulheres e relações de gênero têm sido cada vez mais discutido. Um mapeamento sobre os estudos sobre mulheres/gênero, educação e docência pode ser encontrado em: SPONCHIADO, Justina Inês. *Docência e relações de gênero*: um estudo de dissertações e teses

3.2.4) O (DES) COMPROMISSO COM O FRACASSO ESCOLAR

O sucateamento do sistema de ensino concretiza-se através de um tipo de contrato que não reconhece e não valoriza a profissão docente, além de gerar fragmentação no trabalho pedagógico, que impossibilita um trabalho contínuo e melhor estruturado nas unidades escolares.

Predominantemente denunciada pelos entrevistados, a rotatividade¹⁰⁶ a que são submetidos os professores substitutos amplia a fragmentação já existente, uma vez que impede, como já foi visto, a criação de vínculo com a instituição e comunidade local, bem como a estruturação de grupos que viabilizem uma proposta pedagógica para a escola. Como relata Berenice (substituta, Meiembiipe):

Hoje eu começo numa escola, ano que vem se eu conseguir ser chamada pra substituta, vou estar noutra escola - quer dizer, não vou continuar um trabalho, fica tudo fragmentado. E aí fica uma coisa muito perdida, eu acho. Então tu fica muito perdida e tu fica sentindo o teu trabalho realmente como uma coisa que chegou aqui, tu colocou e saiu - é como se tu colocasse um pano, tirasse o pano, colocasse o pano, tirasse o pano, sabe? Uma coisa assim, não têm seqüência eu acho, porque tu faz e tira... .

A rotatividade, geradora da descontinuidade do trabalho pedagógico, é vista tanto pelos efetivos como pelos substitutos como um empecilho à atividade

defendidas em instituições brasileiras entre 1981 a 1995. PUC/SP, 1997 (dissertação de mestrado).

¹⁰⁶Rotatividade está sendo utilizado conforme o conceito cunhado pelo Núcleo de Ensino de Araraquara em projeto coordenado por DIAS DA SILVA e CHAKUR, 1990 Apud MARIN, Alda Junqueira. Condições de trabalho de professores da habilitação de segundo grau para o

docente. Ademais, inibe a construção de laços afetivos entre o corpo docente e demais funcionários, além de impossibilitar o conhecimento da historicidade daquela instituição.

ANDALÓ¹⁰⁷ confirma isso ao apontar que a maioria das escolas por ela pesquisadas não apresentavam registros sobre a instituição ou sobre índices de aprovação, reprovação e evasão, o que caracteriza um caráter *a-histórico do processo pedagógico* que resultava em *instituições sem memória, onde tudo ocorre e se esgota no aqui e agora da cotidianidade*.

Acrescenta-se a essa análise que a rotatividade dos substitutos contribui para essa a-historicidade.

MARIN¹⁰⁸ comenta sobre a limitação de integração com a comunidade local e escolar:

Acrescente-se o elevado número de alunos que atendem, formando um quadro em que se vêem envolvidos com muitas pessoas mas sem condições de atenção, de convivência ou conhecimento pormenorizado, quer do alunado, quer do próprio corpo docente ou comunidade onde a escola se insere.

Nos depoimentos colhidos ficou claro que não são criados horários por parte do órgão de ensino, espaços para que os professores possam se reunir a fim de refletirem, socializarem experiências e os assuntos abordados nos cursos que realizam, a maioria oferecidos pela própria Prefeitura. Embora imersas nas interações do dia-a-dia com seus pares, as poucas conversas que conseguem

magistério: o contexto formador de novos professores. In: *Anais VII ENDIPE, SC, 1996, p.431-40.*

¹⁰⁷ ANDALÓ, Carmen. *Fala Professora: repensando o aperfeiçoamento docente*. Petrópolis, Vozes, 1995, p. 31.

estabelecer entre si não são suficientes para uma reflexão que viabilize a construção de um projeto político-pedagógico. As trocas são dirigidas mais às necessidades imediatas de cada professor em relação às situações que se apresentam em sala de aula, na sua relação pedagógica com os discentes.

Essa situação talvez seja interessante para os representantes dos órgãos públicos, pois, conforme o pressuposto gramsciano: *qualquer processo de transformação da consciência passa forçosamente pelo senso comum criticado e pelo bom senso elaborado.*¹⁰⁹ A educação é uma prática social, portanto, realizada nas interações dos grupos e não individualmente. Possibilitar tais interações no espaço das instituições escolares, que pode não ser palco apenas de reprodução, mas também de produção contra-hegemônica, pode não ser interessante para os atuais *donos do poder*. Dessa forma, o modo como foi se estruturando a organização burocrática nas instituições públicas de ensino, talvez beneficie os interesses das atuais políticas para educação proposta pelos órgãos oficiais, pois, de certa forma, auxilia na manutenção do status quo.

Sobre esta questão, ao pesquisar a cerca do cotidiano dos professores em escola primária no México, EZPELETA & ROCKWELL¹¹⁰ chegam à conclusão que

O Estado estabelece continuamente seu controle através das formas de relação e das práticas materiais da burocracia (...) com várias medidas administrativas separa e reúne os professores, de tal modo que se impeça

¹⁰⁸ MARIN, Alda Junqueira. Condições de trabalho de professores da habilitação de segundo grau para o magistério: o contexto formador de novos professores. In: *Anais do VIII ENDIPE*, Vol. II, NUP/CED/UFSC, 1996, p.436.

¹⁰⁹ GRAMSCI, Antônio apud MOCHCOVITCH, Luna Galano. *Gramsci e a escola*. SP, Ática, 1992, p.41

¹¹⁰ EZPELETA, Justa & ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa Participante*. 2ª ed. SP, Cortez:Autores Associados, 1989, p.68.

a identificação de interesses comuns de classe e um possível rompimento radical em face do poder(...) a organização escolar, que abre espaço para que os professores se encontrem e trabalhem juntos, fica sob vigilância.

No que diz respeito aos cursos de aperfeiçoamento, cabe ressaltar que são oferecidos tanto para professores efetivos como para substitutos. Dessa maneira, ocorre um investimento nos substitutos, apesar de não haver garantias de um retorno prático na ação dos mesmos, pois não é certa sua re-contratação. Isso significa que, se por um lado a Prefeitura investe, por outro, não garante seu próprio investimento.

É mister, inclusive, perguntar qual o nexo de tais cursos de aperfeiçoamento ou formação em serviço. Parecem ser um grande engodo, pois qual a lógica de se investir em cursos para professores a quem não são garantidas vagas de permanência na profissão ou que pelo irrisório salário dela se evadem?

LEDRA¹¹¹ a esse respeito esclarece que:

A contratação temporária é contraditória à formação em serviço, pois formar e manter um quadro docente e técnico de qualidade atuando na rede oficial de ensino pressupõe uma ação conjunta que envolva estabilidade e melhores condições de trabalho, remuneração adequada e formação continuada, caso contrário muito se perde.

A isso se acresce o agravante do fim da estabilidade, talvez a principal motivação para permanência na profissão.

Adones (substituto, Meimbipe) critica o fato dos cursos serem preponderantes na contagem de pontos para ingresso dos substitutos. Para ele,

participar de cursos não garante que o professor esteja apto a realizar suas funções, por isso, não há como avaliar sua competência profissional em termos de diploma ou certificados de cursos. Aponta que *o certificado não garante que você conseguiu absorver um pouco daquilo que foi passado*. Enfatiza ainda:

Você sabe muito bem que quando a gente faz esses cursos não tem prova nenhuma - é corpo presente. Você tá presente, você recebe o certificado e o que conta é o certificado. Será que você absorveu daquele encontro 20%, 50%, 100%?

O comentário de Amélia (efetiva, Desterro) corrobora as palavras de Adones:

E tem gente que até não aproveita nada. Tem gente até que fica fazendo receita de bolo.

Dulce (efetiva, Meimbipe) sugere e denuncia:

Não devia ser só prova de títulos, deveria ser prova escrita igual como é para efetivo. Acho que tem muita gente brincando de ensinar e os alunos de aprender, tem bastante infelizmente. Tirei meu filho da escola pública por isso.

Embora existam professores interessados em refletir sobre seu trabalho pedagógico, tencionando aprender algo de novo nos cursos que são oferecidos, cumpre esclarecer e refletir sobre os seguintes aspectos: a) devido ao grande número de docentes que anualmente se inscrevem como substitutos, há um

¹¹¹ LEDRA, Danilo. *A formação em serviço de educadores catarinenses a serviço de uma*

interesse nítido dos mesmos em realizar cursos, pois fornecem as pontuações que definem a classificação para escolha de vagas nas escolas,¹¹² b) o número de horas/curso propicia para os efetivos um degrau a mais para a progressão salarial.

Nesse “faz de conta” governamental de “estar preocupado com a educação pública”, que papel afinal cumprem os professores? Seriam cúmplices, imersos na falta de consciência crítica que a própria ideologia dominante impõe? Ou, conscientemente, usufruem dos ditos cursos por necessidade, a fim de garantir seu lugar profissional? Para eles, de onde vêm as forças para lutar e/ou para quê lutar contra o que já está burocraticamente estabelecido?

Com expressão corporal e entonação de desânimo, assim comenta Esperança (substituta, Desterro):

O que vêm de lá (órgãos oficiais) a gente aceita e deu pra bola. Ninguém reclama. Eu tenho isso dentro de mim: trabalho porque preciso e porque eu gosto também; mas, o que vêm de lá a gente aceita, ninguém se mexe.

Entrevistadora: *É tipo uma impotência de lutar contra um sistema que já está colocado?*

É. Já está tudo estabelecido ali como é que é, como é que vai ser feito, não se mexa.

Essa postura dos professores lembra a subserviência dos funcionários ao seu “senhor infalível”. Comenta RODRIGUES¹¹³ que

Os sentimentos em relação à afiliação ao Estado ultrapassam de muito a vivência de um vínculo empregatício. Desde logo, denomina-se, no Brasil, o

educação mais técnica (1972-1985). Florianópolis, UFSC, 1997, p. 72 (Dissertação de Mestrado).

¹¹² Verificar edital 002/97, Anexo 4.

¹¹³ RODRIGUES, Arakcy M.. Práticas e Representações de Pequenos Funcionários Públicos de São Paulo. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol.4, nº 11, vol.4, out. 1989, p.85-103.

funcionário de “servidor” público. Esses indivíduos se sentem, não inseridos, mas imersos no Estado.

Engodo, cumplicidade, necessidade, podem ser encarados como meras cogitações. O fato é que o ensino público regular continua em estado de degradação, pois evasões, repetências e baixo nível de formação docente ainda continuam, infelizmente, em pauta.

Como se pode perceber, a falta de reconhecimento e desvalorização do trabalho dos funcionários que ocupam cargos na base da pirâmide hierárquica funcional, apontada por RODRIGUES,¹¹⁴ está presente também, nas relações funcionais e sociais em relação à categoria dos profissionais do ensino regular.

Em suas falas, os professores deixam nítida a pouca importância ou quase nenhuma que a Prefeitura dá à qualidade do ensino que desempenham. Em seu discurso, comentam que, para a Secretaria de Educação, o que importa é o tempo de serviço e a quantidade de cursos que o professor realiza, não se preocupando efetivamente com a aprendizagem dos discentes e com o resultado do seu trabalho. Segundo os mesmos, o que importa é o tempo de serviço e a quantidade de cursos que realizam, pois esse Órgão só se preocupa em colocar substitutos onde não haja efetivos e quando estes retornam, aqueles saem, gerando interrupção no trabalho que vem sendo realizado. Desconsideram em que período do ano termina a substituição do professor - terminando o contrato, retorna o substituído sem que seja avaliado o trabalho que estava sendo desenvolvido com os discentes.

A esse respeito, o depoimento de Fátima (substituta, Meimbipe) apesar de longo, merece ser reproduzido:

¹¹⁴ Ibidem, p.99.

Então início de novembro eu teria que ter saído e ela (efetiva) entrado. E aí a diretora daqui foi lá na Secretaria e falou que eu estava toda envolvida com a turma - imagina, faltando um mês pra terminar! Então eu não gostaria mesmo de sair e por outro lado, a outra (efetiva) não gostaria de voltar - porque voltar pra voltar pra pegar uma turma faltando um mês pra fechar? E aí a outra não queria voltar, então ela (diretora) foi lá comentou e o pessoal da Secretaria disse pra minha diretora que isso é assim mesmo, que tem gente que sai e quando entra gente nova, nesse caso a substituição, até com um mês, com uma semana pra acabarem as aulas... E eu tive anunciado que eu ia sair, que atava tudo certo... Foi um caos, uma choradeira total da minha turma, uma choradeira da minha parte, uma choradeira por parte dos alunos, que eu não queria sair. Então você tinha uma situação de um professor que não queria sair, que atava super bem na turma e não fazia sentido ela entrar agora, um mês pra terminar. Ela ia fazer o que? Dá recuperação sem saber o que estava rolando? Então eles (Secretaria) foram meio irredutíveis, não se lixavam, ninguém veio aqui, levantou a bundinha lá da cadeira pra: Vamos dá uma olhada lá, vê o que a professora tá fazendo, será que a professora vai fazer falta lá, como é que é a relação dela com... ninguém. A ex-diretora (professora que estava sendo substituída) arrumou um atestado médico de mais de 30 dias ou 40 dias não me lembro assim, o que me permitiria ficar até o final. Porque pela Secretaria eu teria saído e ela teria voltado faltando um mês pra terminar as aulas.

Algo relevante nos relatos dos professores é sua ação ambígua com relação à qualidade do ensino, às responsabilidades que assumem para si e aquelas que delegam aos colegas.

Todos os entrevistados declararam-se preocupados a cerca da aprendizagem das crianças, denunciando a rotatividade como inibidora de ações mais concretas e completas para o desempenho de suas funções. Falaram da

importância dos cursos de aperfeiçoamento e da necessidade da formação universitária para um melhor desempenho profissional.

Ao nível do discurso, apontaram a fundamental importância do preparo e formação dos professores que atuam com as primeiras séries. Alguns se julgam incapacitados para atuarem nessas turmas, embora tenham formação superior. Outros temem o “desafio” e seu possível fracasso em alfabetizar as crianças.

Dessa forma, a cada ano letivo o grupo de efetivos elabora entre si um acordo de distribuição de turmas. Estabelecem critérios peculiares àquele grupo específico da unidade escolar em que trabalham, sendo que tais critérios não são elaborados pelo órgão mantenedor (Prefeitura). Decorre que o temor das primeiras séries os lança numa *frenética corrida* para as séries seguintes. Apenas aqueles que *adoram* trabalhar com as primeiras séries (foi encontrada apenas uma docente nessa situação dentre os entrevistados) é que optam por essas turmas.

O fato é que mesmo se dizendo preocupados com o fim do fracasso escolar e com o bom desempenho dos que atuam nessas séries,¹¹⁵ pois *deverão preparar bem os alunos* para as séries seguintes, os professores acabam por não assumi-las, o que significa que a vaga fatalmente será preenchida por um substituto.

Jane (substituta, Desterro) relata que a maioria dos docentes que adentram nas escolas, em sua maior parte substitutos e recém-formados, assumem as classes de primeiras séries. E esses, segundo sua opinião, *não têm a experiência de professores que são efetivos há mais tempo*.

¹¹⁵ Ondina (substituta, Meiembipe) informa que os efetivos duvidam da qualidade de ensino dos professores substitutos.

A fragmentação entre o discurso e a prática dos professores efetivos, demonstra que tal prática não é mediada por uma reflexão. Como se apontou em momento anterior, os substitutos têm seu trabalho prejudicado pela rotatividade a que estão submetidos e nesse caso, o resultado independe da capacidade profissional de desempenhar a contento as funções nessas classes. Mesmo cientes disso, os efetivos negligenciam o trabalho primordial que deve ser realizado nas mesmas. **Devido ao tipo de contrato que possuem com a Prefeitura e o tempo maior que permanecem na unidade escolar, forjam para si um direito prioritário de escolha de classes.** Desta forma, se eximem das responsabilidades com as classes de primeira série e, ao mesmo tempo, discriminam os substitutos. É possível que não tenham plena consciência disso e de que podem estar, com sua omissão, contribuindo para o fracasso escolar.

Anastácia (efetiva, Desterro) evidencia bem esse processo:

Aí geralmente quem tem direito de escolher a classe é primeiro o efetivo e aí quem tem mais tempo na casa de efetivo e aí o que vai sobrando é pro's substitutos; daí geralmente o que vai sobrando são aquelas turmas que se dizem mais complicada de trabalhar. Geralmente a primeira série, que hoje em dia nem todos querem a primeira série e aí sobra pro's substitutos.

Há uma década, LELIS¹¹⁶ já denunciava que são os professores recém-formados e menos habilitados que recebem as turmas de alfabetização. Não é absurdo pensar que tal quadro ainda perdura em nível nacional, tendo em vista inclusive as propostas políticas para educação já mencionadas anteriormente.

Embora em termos de habilitação tenha havido “melhoras” no nível do professorado, é preciso incluir nas análises a questão da rotatividade decorrente do tipo de contratação de professores como mais um descaso que possibilita a permanência da evasão e do fracasso escolar em níveis tão altos.

É importante considerar que nesse emaranhado educacional, parece que os professores não se colocam como parte integrante que contribui para a deterioração do ensino. Todos afirmam procurar fazer o melhor possível para a instrução dos educandos, sendo os “empecilhos” que surgem atribuídos à burocracia educacional ou às famílias dos discentes. **Denunciam professores que se acomodam em sua prática, no entanto, ao mesmo tempo, se omitem e tornam-se cúmplices, não conscientes talvez, das ações dos órgãos oficiais, delegando aos substitutos a formação dos alunos, apesar do seu discurso preocupado.**

Essa ação dos professores efetivos pode ser compreendida à luz da conceituação helleriana de indivíduo. Para essa estudiosa,¹¹⁷ o indivíduo é simultaneamente um ser particular e genérico. A relação com a genericidade pode se dar de forma consciente ou não e mesmo estando consciente de sua existência, o indivíduo pode não estabelecer uma relação com a mesma. É nesse último aspecto que ele evidencia o seu interesse particular em detrimento dos interesses da “coletividade”.

Nesse sentido, compreende-se a ação dos efetivos como uma imersão em sua particularidade, quer dizer, mesmo conscientes das dimensões mais amplas do

¹¹⁶ LELIS, Isabel A. *A formação da professora primária: da denúncia ao anúncio*. SP, Cortez, 1989.

¹¹⁷ HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. RJ, Paz e Terra, 1992, p.20-4.

HELLER, Agnes. *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, Ed. Península, 1987, p.35-51.

ato de educar, que pode resultar no fracasso ou sucesso dos educandos, bem como no seu próprio sucesso ou fracasso, eles agem de forma a preservar seu *pequeno mundo*. Passa pelo temor de fracassar nessas séries e preservar o sucesso, que “sabem” (ou pensam), terão se atuarem nas séries posteriores. Dessa forma, “lutam” para conquistar o êxito aonde se sabem (ou pensam) competentes, desconsiderando o prejuízo efetivo que os alunos das séries iniciais terão com professores pouco habilitados ou inexperientes, que desconhecem a realidade daquela instituição e que são rotativos.

As situações concretas de péssimas condições de trabalho a que os docentes têm sido submetidos, os levam muitas vezes ao desânimo. Um exemplo está na fala de Anastácia (efetiva, Desterro):

Eu adoro o que faço, eu gosto muito... só que ultimamente eu estou esgotada. Eu não sei se quero continuar, de repente até me aposentar como professora. Tá sendo muito complicado... em função dos alunos, problemas de disciplina, falta de ajuda dos pais, falta de interesse dos pais com os filhos, do próprio filho com a escola... daí tá muito difícil...

Deixa entrever que não têm consciência da desvalorização da sua profissão que passa, não apenas pelos aspectos salariais, mas pelas próprias situações concretas de infra-estrutura física e de contratação de pessoal. Dessa maneira, ela “culpa” os discentes e suas famílias pelos seus problemas, na linha adotada por uma série de pesquisas realizadas na década de 80, que apontam as famílias das classes populares como indiferentes à educação escolar de seus filhos. O seu discurso, que não difere da maioria dos educadores que trabalham

com séries iniciais,¹¹⁸ é preocupante à medida que pode remeter a uma ação que dê margem ao fracasso escolar.

Essa falta de consciência indica uma compreensão insuficiente da totalidade dos aspectos que envolvem seu próprio trabalho. HELLER considera que nas sociedades capitalistas a divisão social do trabalho faz com que o homem se aproprie de forma fragmentada da existência social, ao invés de apreendê-la em seu conjunto. A vida cotidiana é o que contribui para essa fragmentação: quanto mais imerso na particularidade, mais se afasta da genericidade.¹¹⁹

¹¹⁸ Sobre esse aspecto indica-se a leitura de PATTO, Maria Helena de S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. SP, T.A. Queiroz, 1990.

¹¹⁹ HELLER, Agnes. *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, Ed. Península, 1987, p.27-35.

3.3) RELACIONAMENTO NO TRABALHO

As relações de trabalho existentes entre os professores efetivos e substitutos que atuam em séries iniciais, estão permeadas por momentos de confrontos, outros de cumplicidade, mas na maioria das vezes, conforme seu próprio discurso, por momentos de tensões gerados por certas discriminações que acabam se estabelecendo no dia-a-dia da instituição escolar. Tais discriminações ora se referem ao tipo de contratação, ora ao nível de formação.

Com relação ao tipo de contratação, os efetivos afirmaram que não existe discriminações. Os substitutos da escola Meimbipe, alegam sofrer discriminações, fazendo, entretanto, questão de ressaltar que isso não ocorre “naquela escola especificamente”. Isso aconteceria, porém, nas outras instituições onde lecionam. Provavelmente se trata de uma situação defensiva com relação ao seu local de trabalho, pois ficaria difícil expor à pesquisadora, afinal uma estranha que gravava seus depoimentos, os possíveis conflitos existentes na instituição investigada.

Uma única professora, Ondina (substituta, Meimbipe), afirma que faz um trabalho solitário pois é discriminada pelos demais professores das séries iniciais que são efetivos. Em sua opinião, isso acontece porque eles se julgam mais competentes por terem passado na prova para professor efetivo. O relato de Gema (substituta, Desterro) corrobora esta opinião:

Tem escolas cujos professores efetivos chegam mesmo a dizer que ele (substituto) não é efetivo por causa da incompetência por não ter passado no concurso. Geralmente eles dizem isso e eu acho que não tem nada a ver.

Anástácia (efetiva, Desterro) não afirma de forma clara que os substitutos são discriminados, mas alega que quando é grande o número de professores substitutos na unidade escolar, não há discriminação. É importante lembrar que nessa mesma escola, os substitutos declararam nunca sofrer discriminação. Por outro lado, afirmam que a maior discriminação se dá em relação às opções que não podem ter pelo fato de serem temporários no local.

Gema (substituta, Desterro) aponta:

Se tem qualquer coisa, tipo escolha de livro, o substituto não faz parte porque dizem que no próximo ano ele não vai estar ali. Então ele não faz parte. Muitas coisas que acontece na escola e o substituto não faz parte.

Em se tratando do nível de formação, apenas uma professora efetiva e outra substituta com formação em Segundo Grau, afirmam que existe discriminação por parte dos colegas que possuem nível superior. Foram explicitadas por vários entrevistados, discriminações existentes entre os professores das séries iniciais e os de quinta a oitava série.

Janaina (professora de séries iniciais, efetiva, Meiembipe) declara que há esse tipo de discriminação, exceção feita à escola onde estava pelo fato do pessoal

Da 1ª a 4ª série ser separado dos da 5ª a 8ª série. Então a convivência diária aqui no estabelecimento não é tão grande, talvez não haja tanta discriminação, mas quando se trabalha muito junto com esse pessoal há sim uma certa discriminação.

Adones (substituto, Meimbipe) nega evidências de discriminação na instituição onde trabalhava, pois todos ali, no período em que lecionava, eram substitutos. Comenta porém que leciona em outro local onde há muitos professores efetivos, inclusive em sua área e que há discriminação. Nas suas palavras: *incrível é um relacionamento vil, se coloca num pedestal (o efetivo).*

Nenhum docente com nível superior admitiu que esse tipo de discriminação ocorra. Comentam apenas que isso já existiu, mas que atualmente não mais acontece.

Para Gabriela (substituta, Desterro), independentemente do tipo de contratação ou do nível de formação, existem discriminações às *novas idéias*, principalmente se essas provêm de professores recém-chegados na unidade escolar. Por isso relata ter sido *muito mal recebida, com olhares de cima-a-baixo*. Sendo assim, em suas palavras: *prefiro me limitar a vir para a escola, trabalhar com os meus alunos e ir pra casa.*

Apesar da negação explícita da existência de discriminações, ela se insinua, entretanto, nas entrelinhas do discurso. É o caso, por exemplo, do comentário de Gema (substituta, Desterro):

Numa reunião pedagógica eu fui dar uma sugestão e me disseram: - Bem não chegou já quer dar ordens? Foi isso que eu ouvi.

Como se pode perceber, os meandros dos relacionamentos são sutis e delicados. Amélia (efetiva, Desterro), que também é professora de 5^a a 8^a série em outra escola, comenta:

Como no ginásio se trabalha com os maiores dá impressão que é superior a coisa... Ai aquele jogo: - Ah!, o culpado é o primário... . Porque o professor de 1ª a 4ª série é culpado de tudo. Ele leva a culpa de tudo. Pode ter nível superior, pode ser doutor, mas não, ele vai sempre ser o culpado dos erros que eles (alunos) levam pra 5ª série, das falhas, de toda a problemática que ele (aluno) tem de aprendizagem, o culpado é ele (o professor de 1ª a 4ª série). Ai isso eu já vi falar, muita gente reclama disso. E como aqui todo mundo trabalha no mesmo barco (1ª a 4ª série), talvez, é uma coisa que não se vê tanto e a maioria aqui tem nível superior ou então tá completando mesmo.

No comentário de Amélia, quando há um parâmetro de “certa igualdade” entre os docentes, como o nível de formação, contratação e séries em que lecionam, a tendência é a não-discriminação em relação a esses aspectos. Entretanto, isso não impede que na convivência mais próxima, no jogo de relações no dia-a-dia, apareçam tensões e desentendimentos, como ela mesma continua evidenciando:

As pessoas que trabalham o dia todo na mesma instituição, na mesma escola, no fim elas não conseguem mais “se encontrar”. Ai os que não trabalham, ah!, vivem em paz e amor, porque vão lá, se encontram naquele período e pronto... mesmo na reunião, tem um atrito, pronto, no outro dia já não se encontram, no outro dia se encontram e aí tá tudo legal. Mas se ficam o dia todo junto...

Esses depoimentos são reveladores na medida em que caracterizam uma situação presente na prática profissional. Se parece complicada a aceitação dos substitutos pelos efetivos, é possível supor que mais difícil deve ser para os substitutos sua integração ao que já está estabelecido e consagrado em cada instituição escolar. Eles enfrentam grupos estruturados, modos de atuação

aprovados e muitas vezes cristalizados, rituais e formas de comunicação desenvolvidas ao longo de uma convivência, além de terem de lidar com os “direitos” adquiridos dos efetivos. Esses direitos não são apenas os legais, mas aqueles que advêm da legitimidade construída no âmbito do próprio grupo.

Ademais, mal começam a se adaptar e a conhecer a escola, são deslocados para outra, precisando reiniciar infinitamente o mesmo processo, uma vez que cada instituição, embora submetida às mesmas normas e regras definidas pelas políticas educacionais, têm características peculiares forjadas no modo específico e particular como os “contratos” organizam a vida escolar.

Nas instituições escolares a “luta” por melhores condições, não apenas de trabalho, mas até mesmo, de um momento de reflexão em grupo, acaba por gerar conflitos entre os docentes que, apesar das suas adversidades profissionais, lutam e resistem contra tais situações. Há aqueles que vêm para si, como única alternativa, a desistência. Portanto, não é de se estranhar quando se ouve lamúrias como as de Clara (substituta, Desterro) que se empenhava em participar de um grupo de estudos (que se manteve por poucos meses apenas) na escola organizado por docentes que participavam do projeto de alfabetização:

Eu acho assim, que para a grande maioria, falta um pouco de clareza por que isso é realmente importante. Um outro grupo sabe que é importante, mas falta vontade, acaba caindo no comodismo porque sabe que isso exige... já outro grupo nem sabe se situar onde está - está naquele mundinho dele (...) era só uma vez por semana, eu chegava atrasada na faculdade para poder ficar no grupo e tinha gente que não tinha compromisso à noite e ia pra casa, não participava e dizia que não queria, que não estava a fim de participar...

Somadas a essas dificuldades encontradas no âmbito das unidades escolares, os docentes ainda precisam superar os conflitos que se estabelecem entre si e os funcionários administrativos do órgão oficial, conforme já foi mencionado.

IV - CONCLUSÕES

Os professores ficaram “surpresos” com a pergunta sobre “como se vêem como funcionários públicos”, pois a ligação direta que se faz com essa situação funcional é, geralmente, o serviço burocrático, definido por normas, regras impessoais e abstratas, enquanto que, a docência, é definida pelos saberes do professor. Tal reação talvez possa ser compreendida pelo fato de que a função docente possui uma peculiaridade, qual seja, o trabalho é realizado com sujeitos e não objetos. São portanto, funcionários públicos de um tipo especial, porém, a função educacional, os fazem se perceber, antes de mais nada, como *professores*.

Sendo assim, a obediência às normas sofre processos de reelaboração, de adaptação conforme as necessidades objetivas encontradas e os desafios que os próprios sujeitos do processo colocam permanentemente.

A esse respeito ROCKWELL & MERCADO comentam que há dois tipos de normas - uma instituída pela administração burocrática, que denominam de *norma oficial* e a outra, a *norma real*, que é aquela instituída nas relações entre os profissionais no dia-a-dia do seu trabalho e que evidenciam a forma como se apropriam da norma oficial. Isso significa que as apropriações e condutas dos docentes diante das normas estabelecidas é que determinam o que a escola é em sua concretude e singularidade. É o que denominam de *escola específica e concreta onde adquire existência real, complexa e heterogênea, o que se supõe que deve ser e fazer na escola.*¹²⁰

¹²⁰ ROCKWELL, Elsie & MERCADO, Ruth. *La escuela, lugar del trabajo docente: descripciones y debates*. DIE/INVESTAV/IPN, sd. p.63-75.

Em se tratando da profissão docente, as palavras de EZPELETA & ROCKWELL sintetizam de forma expressiva esse processo:

... o processo de apropriação, constitutivo do trabalho docente, é particularmente relevante. As demandas cognitivas e afetivas que qualquer grupo de crianças coloca como componente objetivo deste trabalho, põem em jogo necessariamente a história pessoal do professor, ou seja, a história de suas apropriações. Isto diferencia a tarefa docente de outras situações trabalhistas onde o uso da força de trabalho é controlado por outro tipo de racionalidade. A forma em que a apropriação de saberes por parte do professor contribui para definir o próprio trabalho é, sem dúvida, variável historicamente.¹²¹

Ao estabelecer objetivamente a *norma real*, os professores se apropriam também daquilo que lhes é de interesse e que é garantido pelo fato de serem efetivos, gerando conflitos nas relações de trabalho que se estabelecem com os substitutos. Além disso, alguns são “acusados” de se utilizarem da estabilidade no emprego para se *acomodar*. O interessante e pontual com relação a isso, é que os próprios professores, tanto efetivos como substitutos, sugerem que seja feita uma avaliação permanente de seu desempenho profissional.

As questões colocadas durante suas falas levam à consideração de que a forma como se estabelece a contratação e o que ela acarreta para o trabalho docente demonstra claramente o processo de sucateamento e o barateamento progressivo do sistema público de ensino.

Constatou-se que a contratação temporária criada para suprir eventuais substituições, historicamente vêm se mantendo e tem aumentado a ponto de apresentar um percentual de atendimentos na rede municipal de ensino de quase

¹²¹ EZPELETA, Justa & ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. Sp, Cortez & A.A., 1989, p.67.

50% (cinquenta por cento). Ou seja, o que a princípio era para “tapar-buracos”, acabou se eternizando e pode-se dizer, se “naturalizando”. As conseqüências desse tipo de contratação tem sido pouco questionadas, aliás, pode-se indagar até que ponto já não faz parte da racionalidade das atuais políticas educacionais. Com o fim da estabilidade, esse tipo de contratação se torna ainda mais preocupante, devido principalmente à rotatividade a que são submetidos os professores, que aumenta ainda mais a fragmentação do trabalho docente.

A rotatividade contribui não só para a a-historicidade da instituição escolar como para a constituição do profissional-professor como sujeito, pois este fica impossibilitado de criar vínculos com a comunidade, com a escola, com os discentes e com seus colegas. Há uma a-historização também de sua própria ação pedagógica, pois acentua a descontinuidade do processo educativo. Há, ainda, o agravante no que se refere aos substitutos entrevistados, que a maioria além de “rotativos”, são “itinerantes”, uma vez que são obrigados a trabalhar em mais de uma instituição.

Outro aspecto relevante é o desrespeito dos órgãos oficiais em relação tanto à pessoa do profissional como a sua função docente. Já no processo de inscrição passam por situações de humilhação, expressivamente resumidas por uma entrevistada como: *somos um João-ninguém.*

A forma como se dá a seleção de substitutos denota o descompromisso e a despreocupação dos órgãos oficiais. Um aspecto surpreendente que esta pesquisa evidenciou que explica ainda mais tal descompromisso, diz respeito a fala de que **os concursados que não são aprovados em processo seletivo de provas e títulos, são posteriormente contratados para exercerem as mesmas**

funções, como substitutos. Esse fato indica a falta de preocupação com a competência profissional.

Ainda na mesma temática, verificou-se que os cursos de aperfeiçoamento que são oferecidos, somam pontos para sua classificação. Embora os professores, de alguma maneira se beneficiem de tais cursos e os mesmos lhes pareçam interessantes, do ponto de vista da organização e planejamento educacional a longo prazo, até que ponto não se está criando uma situação de perda de investimento, na medida em que não se tem garantia de continuidade e do aproveitamento destes profissionais. É possível até mesmo questionar se os referidos cursos são suficientes para possibilitar a melhoria profissional. Aliás, conforme ANDALÓ, os cursos de aperfeiçoamento da maneira como vêm sendo realizados, *têm se mostrado, além de dispendiosos, ineficazes. Elaborados à distância da realidade das escolas (...) acabam se tornando receiptuários inócuos, incapazes de transformar de modo efetivo a ação cotidiana.*¹²²

A falta de um projeto coletivo certamente contribui para o isolamento dos professores ou, como menciona HELLER, para sua *imersão na particularidade*, bem como para sua a-historicidade. É importante ressaltar, inclusive, que tal projeto coletivo seria um caminho promissor para a superação da referida imersão na particularidade e o envolvimento na educação como aspecto *humano genérico*, qual seja, formar as futuras gerações. Nesse sentido poderia se constituir num processo de combate ao fracasso escolar.

Constatou-se porém, que se por um lado os órgãos oficiais se mostram descompromissados com o fracasso escolar, por outro, os professores efetivos

¹²² ANDALÓ, Carmen S.A. *Fala, professora!repensando o aperfeiçoamento docente.* Petrópolis, Vozes, 1995, p.188.

também parecem sê-lo. Estes, ao mesmo tempo que emitem um discurso compromissado com relação a educação, apontando que os substitutos são inexperientes, na prática, voltados aos seus interesses particulares, relegam aos mesmos as primeiras séries, consideradas fundamentais para posterior sucesso escolar.

As situações constatadas nesta pesquisa, evidenciam que a erradicação da evasão e do fracasso escolar parece muito distante, pois não estão sendo tomadas medidas efetivas no sentido de um quadro “permanente” de professores nas escolas, onde critérios como experiência e formação poderiam ser contemplados.

Parece que a preocupação do Governo não é garantir o acesso das crianças à escola primária e nem diminuir o índice de fracasso escolar, mas sim, apresentar estatísticas para o recebimento de verbas de agências de fomento, diga-se de passagem, de órgãos pertencentes ao Banco Mundial.

Propõe ainda o Governo, que a formação dos professores se dê em cursos de curta duração. Não é o caso de entrar nos meandros desta questão no âmbito deste trabalho, mas de apenas ressaltar que mais uma vez, a educação está sendo utilizada e viabilizada para atender às demandas do mercado de capital.

A favor ou não das propostas governamentais, de uma forma ou de outra, os fins não serão alcançados se as autoridades competentes não se dispuserem a conhecer a escola em sua singularidade, em sua existência concreta, constituída por todos os aspectos que foram expostos.

Para poder viabilizar cursos de formação e aperfeiçoamento que aproxime os educadores das condições reais de seu *focus* e *locus* de trabalho, ou ainda, fazê-los perceber até onde são ou não, autores de seu próprio trabalho, se faz necessário contemplar as nuances de tudo quanto interfere no trabalho docente e

que contribui para o fracasso escolar. Para superar as situações de *acomodação e resistência*, situações que os tornam *vítimas e algozes*, necessário se faz entender que apesar e por causa dessas situações adversas, constroem caminhos de *persistência e rendição*, sendo ambos, uma forma de defesa de seu trabalho, de defesa da sua construção como sujeito-professor, seja no caminho da “mão-dupla”, no não conformismo, na resistência às ações desvalorizadoras dos órgãos oficiais, seja nos momentos de desistência, em que, consciente ou inconscientemente, adere *ao jogo do seu algoz, o Estado*.

Importante ainda, seria dar voz aos professores, pois conforme indicam, em nenhum momento são escutados, embora tenham sugestões interessantes para melhorias nas suas condições concretas de trabalho, qual seja, alternativas para o processo de inscrição, de classificação, de encaminhamento para as unidades escolares e de avaliação permanente de seu trabalho.

Evidentemente que essa não é uma tarefa fácil. Não chega a ser utópica, porém não deixa de ter um “tom” trágico, pois se debate entre “o que é” e “o que deveria ser”. Nas palavras de CHAÚÍ,¹²³

A consciência trágica, em seu sentido originário não é aquela que se debate com um destino inelutável, mas, ao contrário, aquela que descobre a diferença entre o que é e o que poderia ser e que por isso mesmo transgride a ordem estabelecida, mas não chega a constituir uma outra existência social, aprisionada nas malhas do instituído. Diz sim e diz não ao mesmo tempo, adere e resiste ao que pesa com a força da lei, do uso e do costume e que parece, por seu peso, ter a força de um destino.

¹²³ CHAÚÍ, Marilena. *Conformismo e Resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. SP, Brasiliense, 1996, p.178.

BIBLIOGRAFIA REFERENDADA

- ANDALÓ, Carmen. S. A. *Fala Professora: repensando o aperfeiçoamento docente*. Petrópolis, Vozes, 1995.
- AURAS, Gladys M.T. *A formação do professor das séries iniciais do ensino de 1º grau no âmbito da política de modernização econômica no Estado de Santa Catarina*. Florianópolis, UFSC, 1993 (dissertação de mestrado).
- BARBOSA, Eládio. *Burocracia e processo decisório na administração das universidades federais brasileiras: um estudo de caso*. SP, UNICAMP, 1981 (Dissertação de mestrado).
- CEPAL/UNESCO/ OFICINA DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Nações Unidas, Chile, 1992.
- CHAUÍ, Marilena. *Conformismo e Resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. SP, Brasiliense, 1996.
- *Convite à filosofia*. SP, Ática, 1995.
- CREPALDI, Maria Aparecida. *Hospitalização na Infância: representações sociais da família sobre a doença e a hospitalização de seus filhos*. SP, CABRAL ED.UNIV., 1998.
- DALLARI, Adilson. *O que é Funcionário Público*. SP, Brasiliense, 1989.
- EVANGELISTA, Olinda. Não, não temos bananas. *Em Defesa da Escola Pública*. Florianópolis, UFSC, Ano III, nº 1, jul. 1995.
- EZPELETA, Justa & ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa Participante*. 2ª ed., SP, Cortez: Autores Associados, 1989.
- FAORO, Raymundo. *Os Donos do Poder*. 6ª ed. Porto Alegre, Globo, v.1e v.2 , 1984.
- FIORI, Neide Almeida. *Aspectos da Evolução do ensino público: ensino público e política de assimilação cultural no Estado de Santa Catarina nos períodos Imperial e Republicano*. 2ª ed., Ed.UFSC, 1991.
- FRANÇA, Bárbara Heliodora. *O Barnabé: consciência política do pequeno funcionário público*. Cortez, 1993 (Questões da Nossa Época nº 17).
- FRANCO, Maria L.P.B. *Ensino médio: desafios e reflexões*. SP, PAPIRUS, 1986.

- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. SP, Cortez, 1996.
- GERALDI, Corinta M.G. Os professores, seus movimentos e o sindicato: o que dizem alguns estudos. *Anais VIII ENDIPE*, Vol.II, Florianópolis, NUP/CED/UFSC, 1996.
- GRAMSCI, Antônio. *Concepção dialética da história*. 6ª ed. RJ, Civilização Brasileira, 1986.
- HELLER, Agnes. *Sociologia de la vida cotidiana*. Barcelona, Ed. Península, 1987.
- , *O cotidiano e a história*. RJ, Paz e Terra, 1992.
- HOBSBAWN, Eric. Adeus a tudo aquilo. In: *Depois da queda*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.
- HOLANDA, Sergio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 26ª ed. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.
- IANNI, Otávio. *A Sociedade Global*. 3ª ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1995.
- LEDRA, Danilo. *A formação em serviço de educadores catarinenses a serviço de uma educação mais técnica (1972-1985)*. Florianópolis, UFSC, 1997 (dissertação de mestrado).
- LELIS, Isabel A. *A formação da professora primária: da denúncia ao anúncio*. SP, Cortez, 1989.
- LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa, Livros Horizonte, 1978.
- LOUREIRO, Marcos Corrêa da Silva. *Magistério como função pública e compromisso do professor: um condicionante legal do fracasso escolar?* São Paulo: Instituto de Psicologia-USP, 1997 (tese de doutorado).
- MARIN, Alda Junqueira. Condições de trabalho de professores da habilitação de segundo grau para o magistério: o contexto formador de novos professores. *Anais do VIII ENDIPE*, Vol. II, NUP/CED/UFSC, 1996.
- MIGUEL, Denise Soares. *O Trabalho Temporário no Magistério Público Estadual de Santa Catarina*. Florianópolis, UFSC, dissertação de mestrado, 1996.
- MOCHCOVITCH, Luna Galano. *Gramsci e a escola*. SP, Ática, 1992.

- NOVAES, Maria Eliana. *Professora primária: mestra ou tia*. SP, Cortez & E.A.A., 1984 (Coleção Educação Contemporânea).
- PARO, Vitor Henrique. *Por dentro da escola pública*. SP, Xamã, 1995.
- PATTO, Maria Helena de Souza. *Psicologia e Ideologia*. T.A. Queiroz, 1984.
- ROCKWELL, Elsie & MERCADO, RUTH. *La escuela, lugar del trabajo docente: descripciones y debates*. DIE/CINVESTAV/IPN, s.d.
- RODRIGUES, Arakcy M. Práticas e Representações de Pequenos Funcionários Públicos de São Paulo. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol.4, nº 11, out. 1989.
- SANTA CATARINA. Lei nº 2.517.
- SCHMIDT, Leonete. *A constituição da rede pública de ensino elementar em SC*. Florianópolis, CED/UFSC, 1996 (Dissertação de Mestrado).
- SILVA, Tomáz Tadeu da. *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Rio de Janeiro, Vozes, 1994.
- SOUZA, Ana Maria Borges. *Da Escola às Ruas: o movimento dos trabalhadores da educação*. Florianópolis, Letras Contemporâneas, Coleção Teses, vol. VII, 1996.
- SOUZA, Mériti de. De modernos a globalizados: o engodo e a eficácia da tese da globalização na terra de Macunaíma. *Universidade e Sociedade*. São Paulo, Ano VII, nº 12, p.69-73, Fev. 1997.
- SPONCHIADO, Justina Inês. *Docência e relações de gênero: um estudo de dissertações e teses defendidas em instituições brasileiras entre 1981 a 1995*. PUC/SP, 1997 (dissertação de mestrado).
- TRAGTENBERG, Maurício. *Burocracia e Ideologia*. SP, Ática, 1977.
- TOJAL, Flavio e CARVALHO, Wagner. Teoria e prática da burocracia estatal. *Revista de Administração Pública-RAP*. Rio de Janeiro, Fundação Carlos Chagas, Vol. 31, nº 1, p.51-68, Jan/Fev. 1997.
- WEBER, Max. *Economia y sociedad*. México, Fundo de Cultura Econômica, 1984.
- WEBER, Silke. O público, o privado e a qualidade da educação pública. *Caderno Cedes*, nº 25, 1991, p.27 - 41.
- WEREBE, Maria José G. *30 Anos Depois: Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil*. São Paulo, Ática, 1994.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- BIANCHETTI, Roberto G. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. SP, Cortez, 1996 (Col. Questões da nossa época, nº 56).
- BOLLMANN, Maria da Graça. LDB: do processo de construção democrática à aprovação anti-democrática. *Universidade e Sociedade*. (ANDES), SP, ano VII, nº 12, Fev. 1997
- CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia*. 6ª ed., SP, Cortez, 1993.
- DUARTE, Newton. *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. SP, Ed. Autores Associados, 1993.
- EIZIRIK, Marisa F. & CORMELATO, Denise. *A escola invisível: jogos de poder, saber, verdade*. RS, Ed. Da Universidade/ UFRGS, 1995.
- FREITAS, Lia. *A produção da ignorância na escola*. 2ª ed., SP, Cortez, 1991.
- GRANJO, Maria Helena B. *Agnes Heller: filosofia, moral, educação*. Petrópolis, Vozes, 1996.
- KRAMER, Sônia. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. SP, Ática, 1993.
- LAPASSADE, Georges. *Grupo, Organizações e Instituições*. 3ª ed., RJ, Francisco Alves, 1989.
- MARTINS, Joel. *Subsídio para redação de dissertação de mestrado e tese de doutorado*. 3ª ed., SP, Ed. Moraes Ltda, 1991.
- MELLO, Guiomar Namó de. *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. 3ª ed., SP, Cortez, 1994.
- MOTTA, Fernando C. Prestes. *O que é burocracia*. 2ª ed., SP, Brasiliense, 1981 (Coleção primeiros passos nº 21).
- NUNES, Clarice (Org.). *O passado sempre presente*. SP, Cortez, 1992. (Coleção questões de nossa época, v.4).
- PATTO, Maria Helena S. (Org). *Introdução à psicologia escolar*. SP, T.A. Queiroz, 1981.
- PEREIRA, Luiz. *A escola numa área metropolitana*. SP, Pioneira, 1967.

- PESSANHA, Eurize C. *Ascensão e queda do professor*. SP, Cortez, 1994 (Coleção questões da nossa época, v.34).
- SILVA JR., Celestino Alves da. *A escola pública como local de trabalho*. SP, Cortez & Autores Associados, 1990 (Coleção educação contemporânea).
- REZENDE, Lúcia M.G. *Relações de poder no cotidiano escolar*. SP, Papirus, 1995 (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico)
- SOUZA, Aparecida N. *Sou professor, sim senhor!*. SP, Papirus, 1996 (Coleção magistério: formação e prática pedagógica).
- TAMARIT, José. *Educar o soberano: crítica ao iluminismo pedagógico de ontem e de hoje*. SP, Cortez & Instituto Paulo Freire, 1996 (Coleção Prospectiva).
- TOMMASI, Livia de et. alii (Org.). *O banco mundial e as políticas educacionais*. SP, Cortez & Ação Educativa, 1996.

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. IDADE, SEXO, PROFISSÃO CÔNJUGE, FILHOS, MEIO DE LOCOMOÇÃO.
2. FORMAÇÃO PROFISSIONAL.
3. TEMPO SERVIÇO MAGISTÉRIO.
4. TEMPO SERVIÇO NA ATUAL INSTITUIÇÃO/ TIPO DE CONTRATO.
5. TEMPO SERVIÇO OUTRAS INSTITUIÇÕES/ TIPO CONTRATO / DESCREVER TRAJETÓRIA.
6. OPINIÃO EM RELAÇÃO A QUANTIDADE DE SUBSTITUTOS NESSA INSTITUIÇÃO.
7. QUAIS VANTAGENS E/OU DESVANTAGENS EM SER /TER SUBSTITUTOS EM RELAÇÃO AO TRABALHO PEDAGÓGICO.
8. COMO FOI A INTEGRAÇÃO NA ESCOLA.
9. HÁ DIFERENÇA DE RELACIONAMENTO ENTRE SUBSTITUTOS E EFETIVOS/ DIFERENÇA EM FUNÇÃO DO NÍVEL DE FORMAÇÃO.
10. HÁ DISCRIMINAÇÃO OU PRIVILEGIAMENTO NAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS OU CURSOS DE APERFEIÇOAMENTO EM FUNÇÃO DE SER SUBSTITUTO OU EFETIVO.
11. QUAL A OPINIÃO SOBRE O PROCESSO DE SELEÇÃO PARA SUBSTITUTO.
12. COMO SE VÊ COMO FUNCIONÁRIO PÚBLICO.

QUESTIONÁRIO

NOME:

IDADE: TELEFONE:

FORMAÇÃO: 2º GRAU () 3º GRAU () PÓS-GRADUAÇÃO ()

QUANTO TEMPO DE MAGISTÉRIO:

QUANTO TEMPO COMO PROFESSOR SUBSTITUTO:

QUANTO TEMPO COMO PROFESSOR EFETIVO:

QUANTO TEMPO TRABALHA NESTA INSTITUIÇÃO:

QUAL O TIPO DE CONTRATO: EFETIVO () SUBSTITUTO ()

QUAL A CARGA HORÁRIA: 20 HORAS () 40 HORAS ()

EM QUAL (IS) SÉRIES LECIONA:

TRABALHA EM OUTRA INSTITUIÇÃO: SIM () NÃO ()

QUAL O TIPO DE CONTRATO: EFETIVO () SUBSTITUTO ()

QUAL A CARGA HORÁRIA: QUAL SÉRIE :

RESPONDA SUSCINTAMENTE: Com relação ao trabalho pedagógico você acha mais vantajoso que o professor seja efetivo ou substituto? Por que?

CATEGORIAS ELENCADAS PARA ANÁLISE

- 1) SER PROFESSOR EFETIVO:
 - . VANTAGENS
 - . DESVANTAGENS
- 2) SER PROFESSOR SUBSTITUTO
 - . VANTAGENS
 - . DESVANTAGENS
- 3) POLÍTICAS PÚBLICAS: Contratações e Contradições
- 4) FUNCIONALISMO PÚBLICO
- 5) ROTATIVIDADE
- 6) ACOMODAÇÃO, RESISTÊNCIA, PERSISTÊNCIA
- 7) DISCRIMINAÇÃO:
 - . PELO TIPO DE CONTRATO
 - . PELO NÍVEL DE FORMAÇÃO
 - . PROFESSORES DE 1ª a 4ª SÉRIES E 5ª a 8ª SÉRIES
 - . OUTRAS MANEIRAS
- 8) DISTRIBUIÇÃO DO TEMPO:
 - . LOCOMOÇÃO E DESGASTE
 - . PROFESSORES SEM TEMPO: DE PLANEJAR
DE SOCIALIZAR CONHECIMENTOS
DE ALMOÇAR
- 9) PRIMEIRA SÉRIE:
 - . FUGA DAS EFETIVOS
 - . SOBRA PARA OS SUBSTITUTOS
- 10) A QUESTÃO SALARIAL



III - DA CLASSIFICAÇÃO

1 - Os candidatos serão classificados em ordem decrescente de pontuação obtida para o(s) cargo(s) pleiteado(s).

2 - Na hipótese de igualdade de pontos entre candidatos, o desempate será feito através dos seguintes critérios, por ordem de preferência:

- (a) habilitação;
- (b) maior tempo de serviço no magistério público municipal de Florianópolis;
- ← (c) horas de aperfeiçoamento;
- (d) o mais idoso

3 - Para todas as áreas de atuação, primeiro serão classificados todos os candidatos habilitados para o cargo e depois os candidatos que não possuem habilitação, conforme anexo I deste Edital.

4 - Os professores que atuaram na rede municipal de ensino no ano de 1997, e que tiveram avaliação de desempenho igual ou superior a 2 NA estarão desclassificados do processo seletivo.

IV - DA PUBLICAÇÃO

1 - A publicação da classificação para contratação dos membros do magistério admitidos em caráter temporário para o ano de 1998, será efetuada no dia 09 de dezembro de 1997 e a publicação da reclassificação dos recursos será no dia 16 de dezembro de 1997, a partir das 16 horas, na Secretaria Municipal da Administração e Secretaria Municipal de Educação - Núcleo de Aperfeiçoamento dos Servidores Municipais sito a rua Trajano 279 - sobreloja - Ed. Trajanus - Centro - Florianópolis.

V - DA ESCOLHA DE VAGAS

1 - A escolha de vagas para o início do ano letivo de 1998, obedecerá rigorosamente a classificação sendo efetuada nos dias 18, 19 e 20.12.97, com início às 8 horas, sendo que as demais informações serão divulgadas com a classificação final.

2 - A escolha de vagas será realizada no Núcleo de Aperfeiçoamento dos Servidores Municipais, sito a rua Trajano 279 - Ed Trajanus - Sobreloja - Centro - Florianópolis - Santa Catarina.

3 - O candidato inscrito em mais de uma área de atuação ou disciplina ao completar sua carga horária (40 horas semanais) será eliminado das demais classificações.

D.

MES DE OUTUBRO/97

TABELA DE PROGRESSOES SALARIAL DO MAGISTERIO - PROFESSOR I - 20 H.

REFER.	A	B	C	D	E	F	G	H	I
1	172,33	177,71	183,28	189,05	195,08	201,35	207,88	214,64	221,67
2	176,36	181,88	187,60	193,56	199,79	206,25	212,95	219,91	227,20
3	180,51	186,19	192,10	198,23	204,61	211,27	218,17	225,37	232,85
4	184,77	190,51	196,71	203,02	209,62	216,47	223,57	230,97	238,67
5	189,14	195,18	201,44	207,95	214,75	221,80	229,12	236,75	244,68
6	193,68	199,87	206,34	213,04	220,04	227,28	234,83	242,68	250,83
7	198,30	204,72	211,36	218,30	225,46	232,95	240,72	248,81	257,24
8	203,12	209,70	216,57	223,68	231,10	238,80	246,80	255,13	263,79
9	208,05	214,84	221,90	229,22	236,84	244,79	253,03	261,62	270,55
10	213,13	220,14	227,39	234,95	242,82	250,99	259,47	268,33	277,52

TABELA DE PROGRESSOES SALARIAL DO MAGISTERIO - PROFESSOR II - 20 H.

REFER.	A	B	C	D	E	F	G	H	I
1	199,15	205,58	212,24	219,19	226,42	233,93	241,77	249,88	258,34
2	203,95	210,59	217,46	224,64	232,08	239,79	247,85	256,23	264,94
3	208,91	215,75	222,83	230,19	237,86	245,86	254,15	262,77	271,73
4	214,05	221,06	228,35	235,95	243,85	252,06	260,63	269,50	278,74
5	219,31	226,55	234,06	241,87	250,01	258,47	267,28	276,43	285,95
6	224,72	232,18	239,94	247,98	256,36	265,06	274,14	283,58	293,37
7	230,30	238,01	245,97	254,27	262,89	271,89	281,20	290,91	301,00
8	236,09	243,98	252,21	260,75	269,63	278,88	288,48	298,49	308,90
9	241,99	250,14	258,61	267,42	276,57	286,08	295,99	306,28	316,99
10	248,11	256,50	265,21	274,27	283,70	293,50	303,72	314,32	325,36

TABELA DE PROGRESSOES SALARIAL DO MAGISTERIO - PROFESSOR III - 20 H.

REFER.	A	B	C	D	E	F	G	H	I
1	214,90	221,94	229,30	236,91	244,87	253,12	261,70	270,64	279,92
2	220,19	227,45	235,01	242,87	251,05	259,57	268,40	277,60	287,17
3	225,66	233,11	240,92	249,01	257,43	266,20	275,30	284,78	294,65
4	231,25	238,99	246,98	255,31	264,01	273,00	282,41	292,17	302,33
5	237,04	244,99	253,25	261,84	270,77	280,08	289,71	299,77	310,22
6	243,00	251,18	259,69	268,52	277,73	287,32	297,25	307,50	318,36
7	249,12	257,57	266,31	275,44	284,91	294,77	305,00	315,69	326,77
8	255,46	264,13	273,15	282,56	292,30	302,44	313,01	323,98	335,40
9	261,95	270,89	280,19	289,88	299,91	310,38	321,26	332,56	344,33
10	268,67	277,88	287,44	297,40	307,74	318,53	329,73	341,37	353,50

SS: AS TABELAS ACIMA NAO TIVERAM REAJUSTE

MES DE OUTUBRO/97

TABELA DE PROGRESSOES SALARIAL DO MAGISTERIO - PROFESSOR IV - 20 H.

REFER.	A	B	C	D	E	F	G	H	I
1	250,19	258,68	267,47	276,62	286,15	296,05	306,36	317,08	328,22
2	256,54	265,28	274,35	283,77	293,58	303,76	314,39	325,43	336,91
3	263,08	272,06	281,41	291,13	301,22	311,74	322,67	334,03	345,84
4	269,81	279,05	288,71	298,72	309,10	319,94	331,19	342,90	355,08
5	276,75	286,27	296,20	306,51	317,22	328,33	339,97	352,04	364,59
6	283,91	293,74	303,92	314,55	325,59	337,08	349,03	361,42	374,35
7	291,27	301,37	311,89	322,81	334,20	346,03	358,34	371,14	384,42
8	298,85	309,26	320,11	331,36	343,08	355,26	367,93	381,11	394,80
9	306,68	317,37	328,54	340,13	352,20	364,78	377,79	391,38	405,51
10	314,71	325,76	337,24	349,20	361,60	374,55	387,99	401,97	416,50

TABELA DE PROGRESSOES SALARIAL DO MAGISTERIO - PROFESSOR V - 20 H.

REFER.	A	B	C	D	E	F	G	H	I
1	280,18	289,84	299,87	310,35	321,21	332,53	344,29	356,51	369,24
2	287,43	297,38	307,72	318,49	329,71	341,35	353,49	366,06	379,16
3	294,87	305,14	315,81	326,89	338,45	350,44	362,91	375,90	389,38
4	302,57	313,14	324,12	335,56	347,42	359,77	372,64	386,00	399,92
5	310,49	321,38	332,68	344,47	356,71	369,44	382,66	396,44	410,74
6	318,67	329,88	341,53	353,64	366,25	379,36	393,01	407,16	421,95
7	327,05	338,61	350,61	363,10	376,09	389,59	403,64	418,22	433,42
8	335,73	347,60	359,99	372,84	386,21	400,12	414,58	429,62	445,27
9	344,65	356,90	369,64	382,96	396,64	410,98	425,87	441,37	457,47
10	353,84	366,42	379,54	393,19	407,39	422,15	437,46	453,45	470,05

BS: AS TABELAS ACIMA NAO TIVERAM REAJUSTE

TABELA 12

**Ordenado dos professores da rede pública de Ensino Elementar da
Província de Santa Catarina - 1835/1860**

Ano	Ordenado anual dos Professores das Escolas de Primeiras Letras						
	Professor				Professora		
	Capital	Cidades	Vilas	Freguesias/C uratos	Capital	Cidades e Vilas	Freguesias
1835		360\$000 *	300\$000 * 180\$000	180\$000	260\$000	260\$000	-
1836		360\$000 *	300\$000* 240\$000	200\$000	260\$000	260\$000	-
1843	600\$000	350\$000	350\$000	300\$000	400\$000	300\$000	250\$000
1854	600\$000	400\$000	400\$000	350\$000	450\$000	350\$000	300\$000

Fonte: Coleção de Leis Provinciais de 1835 a 1860.

* Escolas de Ensino Mútuo ou Método Lancaster

Este anexo foi copiado da página 90, Tabela 12, da dissertação de mestrado de SCHMIDT, Leonete. *A constituição da rede pública de ensino elementar em Santa Catarina: 1830-1959*. CED/UFSC, 1996.